

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación



TESIS DOCTORAL

Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Jorge Moya Rubio

Directora

María Castro Morera

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN



**AUTOEFICACIA EN LA GESTIÓN
DEL TIEMPO DE ENSEÑANZA**

MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR POR:

Jorge Moya Rubio

Bajo la dirección de la doctora:

María Castro Morera

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**DEPARTAMENTO MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**



TESIS DOCTORAL

**AUTOEFICACIA EN LA GESTIÓN
DEL TIEMPO DE ENSEÑANZA**

MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR POR:

Jorge Moya Rubio

Bajo la dirección de la doctora:

María Castro Morera

Madrid, 2015

Dedicatoria

*Dedicado a la memoria de mi abuela
Doña Rosa del Carmen Duarte Valdés*

Agradecimientos

Comenzaré dando las gracias a todas y cada una de las personas que, de una u otra forma, han participado y contribuido en esta investigación de tesis doctoral. De manera más precisa, agradezco a las diversas personas e instituciones que en distintos momentos y circunstancias me han apoyado y que a continuación detallo.

Agradezco a mi familia por su apoyo incondicional, sin su colaboración nada sería posible. Le doy las gracias por acompañarme y señalarme el camino para que nuestros objetivos prosperen.

Agradezco especialmente a la Profesora Dra. María Castro Morera, por depositar en mí su confianza y apoyarme en este proyecto académico. Le expreso mi gratitud por su experiencia, su capacidad, su interés, su dedicación y su apoyo permanente como directora de tesis. Sus sugerencias y aportaciones fueron fundamentales para que este trabajo viera la luz. Pero sobre todo, quiero agradecerle su cercanía, su cordialidad y sus palabras de aliento en los momentos difíciles. El apoyo moral que me prestó lo considero un gesto de amistad de mi más alta estima.

Asimismo, deseo agradecer a los académicos del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo, “MIDE” de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado: Dra. María Castro Morera; Dr. José Luís Gaviria; Dra. Inmaculada Asensio Muñoz; Dr. Rafael Carballo Santaolalla; Dra. María de los Ángeles Caballero; Dra. María José Fernández; y el Dr. José Manuel García Ramos, quienes contribuyeron a mi formación durante el periodo académico.

Agradezco al Sr. Miguel Antonio Serra, Secretario del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo, “MIDE”, por orientarme en diversas gestiones académicas y administrativas, las informaciones que me proporcionó, me fueron

de gran utilidad y me ayudaron enormemente en mi proyecto. Le expreso mis sentimientos de gratitud y estima personal.

Agradezco al Gobierno de Chile, al Ministerio de Educación y a su programa: Beca CONICYT, Profesionales de la Educación para la realización de estudios de Doctorado en el Extranjero, por otorgarme dicha beca y al Programa: Formación de Capital Humano Avanzado, por gestionar la beca durante todo el periodo de estudios.

Agradezco a la Sra. Cecilia Jara Bernardot, Directora del Departamento de Educación de la Corporación Municipal de Peñalolén "CORMUP"; a la Sra. Gloria Núñez Villalón, Jefa del área de Educación de la Corporación Municipal de La Florida "COMUDEF"; al Sr. Rubén Valenzuela Fuica, Director del Departamento de Desarrollo Educacional de la comuna de La Granja; y el Sr. Vicente Blanch Phillips, Coordinador General del Departamento de Educación de la comuna de San Ramón "DEM", por su colaboración con esta investigación y por autorizarme a ingresar a los establecimientos educacionales a aplicar el instrumento a los docentes bajo su administración.

Del mismo modo, agradezco a los directivos y docentes de las distintas unidades educativas de la Zona Sur-oriente de Santiago, quienes haciendo un alto en sus labores docentes, respondieron la encuesta de "Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza".

Agradezco a la Sra. Loreto Ditzel Lacoa, Secretaria General de la Corporación Municipal de Peñalolén "CORMUP", por permitirme postular a la Beca Profesionales de la Educación y por concederme las facilidades para realizar estudios de doctorado en el extranjero, como mi posterior reinserción laboral.

Agradezco a los doctores Claudio Patricio Almonacid y Daniel Ríos Muñoz, por sus referencias y respaldo al proyecto de tesis presentado en el proceso de postulación a la Beca Profesionales de la Educación.

Deseo expresar mi sentido reconocimiento a todos los expertos que he entrevistado y a quienes he contactado a través de correo electrónico, por compartir sus reflexiones y su valioso tiempo: José Antonio Bueno; Nielka Rojas; Jorge Morales Jacob; Rosario Martínez Arias; Francisco Pérez González; Rafael García Ros; Constanza San Martín; Inmaculada Asencio; Patricia Schwerter; Alejandro Gómez Aguilar; Marco Villalta.

Agradezco a mis colegas y amigos profesores de la Escuela Luis Arrieta Cañas: Carlos, Cecilia, Anita, Gabriela, Fedora, Ivanhova, Blanquita, Angélica, Alicia, Myriam. Por apoyarme, animarme y creer en mi trabajo. Por su amistad y por los buenos momentos compartidos.

A: Ana, Axel, Rosa, Roberto, Constanza, Mónica, Verónica, Xavier, Maritza, Yamile, Cristian, Manuel, Jesús. Quienes de múltiples maneras y en innumerables conversaciones realizaron valiosos sugerencias y aportes para enriquecer esta investigación.

A quienes por olvido o por diversas circunstancias no he nombrado les expreso de antemano mis disculpas. Finalmente, deseo expresar mi reconocimiento y gratitud infinita hacia todos aquellos que han contribuido a que este trabajo haya llegado a término.

Jorge Moya

INDICE GENERAL

AUTOEFICACIA EN LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE ENSEÑANZA

<i>Dedicatoria</i> _____	<i>iii</i>
<i>Agradecimientos</i> _____	<i>iv</i>

INTRODUCCION

▪ <i>INTRODUCCIÓN</i> _____	<i>xxiv</i>
▪ <i>INTERROGANTES</i> _____	<i>xxxviii</i>
▪ <i>ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN</i> _____	<i>xxxix</i>
▪ <i>OBJETIVOS</i> _____	<i>xl</i>

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1 AUTOEFICACIA

Introducción

1.0	<i>AUTOEFICACIA</i> _____	50
1.1	<i>Determinismo recíproco</i> _____	51
1.2	<i>Agencia humana</i> _____	53
1.2.1	<i>Propiedades básicas de la agencia humana</i> _____	54
1.2.1A	<i>Intencionalidad</i> _____	54
1.2.1B	<i>Previsión</i> _____	54
1.2.1C	<i>Auto-reactividad</i> _____	54
1.2.1D	<i>Auto-reflexión</i> _____	55

1.2.2	<i>Modos de la agencia Humana</i>	55
1.2.2A	<i>Agencia proxy</i>	55
1.2.2B	<i>Agencia colectiva</i>	55
1.3	<i>Capacidades básicas del ser humano</i>	55
1.3.1	<i>Capacidad simbólica</i>	55
1.3.2	<i>Capacidad de anticipación</i>	56
1.3.3	<i>Capacidad de aprendizaje vicario</i>	56
1.3.3A	<i>Atención</i>	56
1.3.3B	<i>Retención</i>	56
1.3.3C	<i>Reproducción</i>	57
1.3.3D	<i>Motivación</i>	57
1.3.4	<i>Capacidad de autorregulación</i>	57
1.3.4A	<i>Auto-observación</i>	57
1.3.4B	<i>Juicio</i>	57
1.3.4C	<i>Autorreacción</i>	57
1.3.5	<i>Capacidad de autorreflexión</i>	58
1.4	<i>Creencias de autoeficacia</i>	58
1.4.1	<i>Autoeficacia y acción</i>	60
1.4.1A	<i>Elección de la conducta</i>	60
1.4.1B	<i>Esfuerzo empleado y persistencia</i>	60
1.4.1C	<i>Patrones de pensamiento y reacciones emocionales</i>	60
1.4.2	<i>Fuentes de información de la autoeficacia</i>	61
1.4.2A	<i>Logros de ejecución</i>	61
1.4.2B	<i>Experiencia vicaria</i>	62
1.4.2C	<i>Persuasión verbal</i>	63
1.4.2D	<i>Estados fisiológicos y emocionales</i>	64
1.5	<i>Concepciones relacionadas con la teoría de la autoeficacia</i>	75
1.5.1	<i>Autoconcepto y autoeficacia</i>	75
1.5.1A	<i>El autoconcepto</i>	75
1.5.1B	<i>Antecedentes del autoconcepto</i>	76
1.5.1C	<i>La autoestima</i>	78

1.5.1D	Diferencias entre el autoconcepto y la autoeficacia_ _ _ _ _	78
1.5.2	Locus de control_ _ _ _ _	80
1.5.2A	Locus de control interno/externo_ _ _ _ _	80
1.5.2B	Comparación entre locus de control interno y externo_ _ _	81
1.5.2C	Diferencias entre autoeficacia y locus de control_ _ _ _ _	82
1.5.3	Expectativa de resultados y de autoeficacia_ _ _ _ _	82
1.5.3A	Diferencias entre expectativa de resultados y expectativas de autoeficacia_ _ _ _ _	83
1.5.3B	Tipos de expectativas y dimensiones de funcionamiento_ _ _	84
1.5.3C	Dimensiones de las expectativas de autoeficacia_ _ _ _ _	85
 CAPÍTULO 2 GESTIÓN DEL TIEMPO		
<i>Introducción</i>		
2.0	LA GESTIÓN DEL TIEMPO _ _ _ _ _	88
2.1	Orientaciones asumidas por los estudios de gestión del tiempo _ _ _ _ _	88
2.1.1	La gestión del tiempo entendida como el uso eficaz del tiempo_ _ _ _ _	89
2.1.2	La gestión del tiempo entendida como una forma de supervisión y control del tiempo_ _ _ _ _	89
2.1.3	La gestión del tiempo como el establecimiento de metas_ _ _	90
2.1.4	La gestión del tiempo como la percepción de una vida más estructurada e intencional_ _ _ _ _	91
2.1.5	Otras orientaciones_ _ _ _ _	91
2.2	Orígenes de la Gestión del tiempo _ _ _ _ _	92
2.2.1	Evolución de la gestión del tiempo _ _ _ _ _	93
2.2.1A	Primera generación de estudios de gestión del tiempo_ _ _	93
2.2.1B	Segunda generación de estudios de gestión del tiempo_ _ _	93
2.2.1C	Tercera generación de estudios de gestión del tiempo _ _ _	93
2.3	Estudios empíricos en gestión del tiempo _ _ _ _ _	94
2.4	Clasificación de los estudios en gestión del tiempo según su relación con otras variables _ _ _ _ _	96
2.4.1	Gestión del tiempo, niveles de desempeño y rendimiento _ _	96

2.4.2	Investigaciones sobre los efectos de los programas de formación en “Gestión del tiempo” en el desempeño. _ _ _	97
2.4.3	Gestión del tiempo, el bienestar psicológico y la salud en general _ _ _ _ _	98
2.4.4	Gestión del tiempo y características de personalidad _ _ _	100
2.4.5	Gestión del tiempo monocrónico y policrónico _ _ _ _ _	101
2.4.6	Estimación del tiempo (memoria prospectiva y retrospectiva) _ _ _ _ _	101
2.4.7	Gestión del tiempo y dilación _ _ _ _ _	102
2.4.8	Gestión del tiempo y los procesos de toma de decisiones _ _	103
2.4.9	Gestión del tiempo y el desarrollo de la actividad física y deportiva _ _ _ _ _	103
2.5	Los instrumentos de Gestión del tiempo _ _ _ _ _	104
2.5.1	Escalas unidimensionales y multidimensionales _ _ _ _ _	104
2.5.2	Factores o dimensiones que conforman las escalas para medir la gestión del tiempo _ _ _ _ _	105
2.5.2A	Cuestionario de Estructura Temporal (Temporal Structure Questionnaire TSQ) _ _ _ _ _	105
2.5.2B	Escala de Comportamiento de gestión del tiempo (Time Management Behavior Scale TMBS) _ _ _ _ _	106
2.5.2C	Cuestionario de Gestión del Tiempo (Time Management Questionnaire, TMQ) _ _ _ _ _	108
2.5.2D	Escala Australiana de Organización y Gestión del Tiempo (Australian Time Organization Management Scale ATOM) _	109

CAPÍTULO 3 AUTOEFICACIA EN LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE ENSEÑANZA

Introducción

3.0	ANTECEDENTES PREVIOS _ _ _ _ _	112
3.0.1	Percepción del tiempo y comportamiento humano _ _ _ _ _	113
3.1	Teoría Cognitiva Social y Gestión del tiempo _ _ _ _ _	114
3.1.1	Determinismo recíproco y gestión del tiempo _ _ _ _ _	114

3.1.2	Agencia humana y gestión del tiempo _ _ _ _ _	115
3.1.3	Propiedades básicas de la agencia humana _ _ _ _ _	116
3.1.3A	Intencionalidad _ _ _ _ _	117
3.1.3B	Previsión _ _ _ _ _	118
3.1.3C	Auto-reactividad _ _ _ _ _	119
3.1.3D	Auto-reflexión _ _ _ _ _	119
3.1.4	Creencias de autoeficacia y gestión del tiempo _ _ _ _ _	120
3.1.5	Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza _ _ _ _ _	121
3.1.5A	Técnicas y habilidades de gestión del tiempo de enseñanza	121
3.1.5B	Estrategias instruccionales y tiempo _ _ _ _ _	122
3.1.5C	La relación entre calidad de los procesos de enseñanza y tiempo _ _ _ _ _	123
3.2	Planificación del tiempo de enseñanza _ _ _ _ _	126
3.2.1.	Planificación, una perspectiva histórica _ _ _ _ _	126
3.2.1A	“Planes y estructura del conducta”. Miller, Galanter y Pribram, (1960) _ _ _ _ _	126
3.2.1B	Teoría del procesamiento de la información (La planificación como resolución de problemas) Newell y Simon, 1972 _ _ _ _ _	130
3.2.1C	Modelo oportunista de la planificación. Hayes-Roth y Hayes-Roth, (1979) _ _ _ _ _	131
3.2.1D	Modelo general de planificación. Pea, R. (1982) _ _ _ _ _	138
3.2.2	¿Por qué, cómo y cuándo planificamos? Friedman y Scholnik, (1997) _ _ _ _ _	140
3.2.2A	Secuencia de la planificación _ _ _ _ _	141
3.2.2B	Componentes involucrados en el procesamiento cognitivo individual _ _ _ _ _	141
3.2.2C	Características inherentes a la tarea _ _ _ _ _	144
3.2.2D	Medio ambiente _ _ _ _ _	145
3.2.2E	Ethos cultural _ _ _ _ _	146
3.2.3	Tareas e instrumentos utilizados para planificar _ _ _ _ _	150
3.2.3A	tarea de obstáculos _ _ _ _ _	151
3.2.3B	Solución de tareas _ _ _ _ _	151
3.2.3C	Lectura de mapas _ _ _ _ _	151

3.2.3D	Tarea de recados_____	152
3.2.4	Planificación de la enseñanza _____	152
3.2.4A	La planificación como función docente_____	153
3.2.4B	Definición de planificación educativa_____	154
3.2.4C	Funciones de la planificación educativa_____	157
3.2.4D	Dimensiones de la planificación educativa_____	159
3.2.4E	Razones para planificar_____	160
3.2.4F	Las fases del proceso de enseñanza y la planificación_____	161
3.2.4G	Ventajas y Condicionantes de la planificación educativa_____	162
3.2.5	Planificación y programación _____	164
3.2.5A	La programación de la enseñanza_____	166
3.2.5B	Los instrumentos de la programación escolar_____	168
3.2.6	Niveles de programación de la enseñanza_____	168
3.2.6A	Primer nivel de planificación del currículum_____	169
3.2.6B	Segundo nivel de planificación del currículum_____	174
3.2.6C	Tercer nivel de planificación del currículum_____	178
3.2.7	Investigaciones en planificación educativa_____	180
3.2.7A	Necesidad e importancia de planificar la enseñanza _____	181
3.2.7B	Discrepancias entre la importancia de planificar y el poco entusiasmo de los docentes para planificar la enseñanza (Peters, 1984)_____	181
3.2.7C	La planificación educativa diferencias entre profesores expertos y principiantes_____	182

CAPÍTULO 4 CONFORMACIÓN TEÓRICA DE LAS DIMENSIONES

Introducción

4.0	PROPUESTAS DE DIMENSIONES TEÓRICAS_____	185
4.1	Persistencia en el logro de las metas _____	186
4.1.1.	Dominio de metas _____	186
4.1.1A	Propiedades de las metas _____	187
4.1.1B	Organización de las metas_____	188

4.1.1C	<i>Dimensiones de meta</i> _____	190
4.1.2	<i>Las metas y los procesos motivacionales</i> _____	195
4.1.2A	<i>Las atribuciones causales</i> _____	195
4.1.2B	<i>Expectativas de resultados</i> _____	196
4.1.2C	<i>Metas y objetivos cognitivos</i> _____	196
4.1.3	<i>Efectos de las metas</i> _____	197
4.1.3A	<i>Efectos motivacionales</i> _____	197
4.1.3B	<i>Efectos de la autoeficacia</i> _____	198
4.1.3C	<i>Efectos incrementadores del interés</i> _____	200
4.2	<i>Establecer prioridades en el uso del tiempo</i> _____	201
4.2.1	<i>¿Qué son las prioridades?</i> _____	201
4.2.2	<i>Caracterizas de las prioridades de acuerdo a sus fases de implementación</i> _____	202
4.2.3	<i>Prioridades: Urgencia e importancia</i> _____	203
4.2.3A	<i>El establecimiento de prioridades de acuerdo a la urgencia de la tarea</i> _____	203
4.2.3B	<i>El establecimiento de prioridades de acuerdo a la importancia de la tarea.</i> _____	204
4.2.4	<i>Matriz de Gestión del tiempo</i> _____	204
4.2.4A	<i>Cuadrante 1 de lo Urgente e Importante</i> _____	205
4.2.4B	<i>Cuadrante 2 de lo Importante, No Urgente</i> _____	205
4.2.4C	<i>Cuadrante 3 de Lo Urgente, No Importante</i> _____	206
4.2.4D	<i>Cuadrante 4 de lo No Urgente, No Importante</i> _____	206
4.2.5	<i>Trabajos empíricos en el establecimiento de prioridades</i> __	207
4.2.5A	<i>Planificación centrada en prioridades (Trípoli, 1998)</i> _____	207
4.2.4.5B	<i>El establecimiento de prioridades y los estilos de usos del tiempo (Kaufman-Scarborough y Lindquist, 1999)</i> _____	209
4.2.5C	<i>Las prioridades en ambientes de trabajo complejo (Claessens, van Eerde, Rutte, y Roe, 2004)</i> _____	210
4.2.6.	<i>Investigaciones de las prioridades situadas en contexto de cambio e incertidumbre</i> _____	212
4.2.6A	<i>Prioridad de las tareas de cabina (Damos y Tabachnick, 2001)</i> _____	212

4.2.6B	La gestión de la tarea y la asignación de atención (Funk, Suroteguh, Wilson y Lyall, 1998)_____	213
4.2.7	Prioridades y educación_____	215
4.3	Disposición para dar continuidad a la los procesos instruccionales (La importancia de evitar la reducción del tiempo de enseñanza) _ _____	217
4.3.1.	¿Qué son las interrupciones?_____	217
4.3.1A	Tipos de interrupciones de una tarea, según (Jett y George, 2003)_____	218
4.3.1B	Dimensiones de las interrupciones_____	219
4.3.1C	Las interrupciones y sus consecuencias_____	220
4.3.1D	Gestión de las interrupciones_____	222
4.3.1E	Las interrupciones en los estudios de “Gestión del tiempo” _	223
4.3.2	Continuidad de los procesos instruccionales _____	226
4.3.2A	Consecuencias de la reducción del tiempo de enseñanza	227
4.3.2B	Tiempos muertos_____	229
4.3.2C	Pérdida de tiempo y problemas disciplinarios_____	229
4.3.2D	Cuantificación de la pérdida del tiempo y su impacto_____	233

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA EN LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE ENSEÑANZA

CAPÍTULO 5 ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Introducción

5.0	FASES DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE “CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA EN LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE ENSEÑANZA” _____	241
------------	---	------------

5.1	Procedimientos para confeccionar el instrumento_ _ _ _	242
5.1.1	Determinación de la dimensiones del instrumento_ _ _ _ _	242
5.1.2	Creación de un banco de ítems_ _ _ _ _	242
5.1.3	Aplicación de de la versión preliminar instrumento a una muestra piloto previa a la valoración de expertos_ _ _ _ _	243
5.1.4	Validación de expertos_ _ _ _ _	243
5.1.4A	Valoración abierta de los ítems realizada por expertos_ _ _	244
5.1.5	Aplicación de la prueba piloto_ _ _ _ _	248
5.1.6	Versión final del instrumento_ _ _ _ _	248

CAPÍTULO 6 DISEÑO METODOLÓGICO

Introducción

6.0	DISEÑO METODOLÓGICO_ _ _ _ _	249
6.1	Formulación de hipótesis_ _ _ _ _	249
6.1.1	Hipótesis sustantiva_ _ _ _ _	250
6.1.2	Hipótesis estadísticas_ _ _ _ _	250
6.2	Variables en estudio_ _ _ _ _	250
6.2.1	Variables que conforman el modelo de ecuación estructural_	251
6.2.1A	En función del papel que desempeñan en el modelo_ _ _ _ _	251
6.2.1B	En función de los procedimientos por los que se obtienen sus valores_ _ _ _ _	251
6.2.2	Variables contextuales_ _ _ _ _	252
6.2.2A	Variables demográficas_ _ _ _ _	252
6.2.2B	Variables formación profesional_ _ _ _ _	253
6.2.2C	Variables experiencia profesional_ _ _ _ _	253
6.2.2D	Variables situación contractual_ _ _ _ _	253
6.3	Clasificación y operacionalización de las variables en estudio_ _ _ _ _	254
6.3.1	Clasificación y operacionalización de las variables el modelo de ecuación estructural_ _ _ _ _	254
6.3.1A	Operacionalización de las variables observables_ _ _ _ _	256

6.3.2	<i>Clasificación y operacionalización de las variables contextuales</i> _____	258
6.4	<i>Instrumento</i>_____	259
6.5	<i>Población y Muestra</i>_____	260
6.5.1	<i>Población</i> _____	260
6.5.2	<i>Muestra</i> _____	261

CAPÍTULO 7 ANÁLISIS Y RESULTADOS

	<i>Introducción</i>	
7.0	<i>ANÁLISIS Y RESULTADOS</i>_____	264
7.1	<i>Exploración inicial de los datos</i>_____	264
7.2	<i>Descripción de la muestra recogida</i>_____	264
7.2.1	<i>Edad de los docentes</i> _____	265
7.2.2	<i>Género de los docentes</i> _____	265
7.2.3	<i>Experiencia profesional de los docentes</i> _____	266
7.2.4	<i>Perfeccionamiento docente</i> _____	267
7.2.5	<i>Resumen descripción de la muestra</i> _____	268
7.2.6	<i>Relación del número de docentes que conforman la muestra ordenados por escuelas y/ o centros educativos.</i>	270
7.3	<i>Estudio técnico del instrumento</i>_____	272
7.3.1	<i>Análisis de las propiedades de las escalas de medida</i> _____	272
7.4	<i>Análisis factorial exploratorio</i>_____	276
7.4.1	<i>Factibilidad de realizar un Análisis Factorial Exploratorio</i> _____	277
7.4.1A	<i>Medida de Adecuación Muestral KMO</i> _____	277
7.4.1B	<i>Prueba de esfericidad de Bartlett</i> _____	278
7.4.1C	<i>Comunalidades de las variables</i> _____	278
7.4.2	<i>Extracción de los factores</i> _____	279
7.4.2A	<i>Gráfico de Sedimentación</i> _____	279
7.4.2B	<i>Varianza total explicada</i> _____	280

7.4.3	Matriz de componentes rotados _ _ _ _ _	281
7.4.4	Interpretación _ _ _ _ _	283
7.4.4A	Sentido teórico de los factores obtenidos _ _ _ _ _	285
7.5	Antecedentes para la realización de un Análisis Factorial Confirmatorio mediante un modelo de ecuaciones estructurales _ _ _ _ _	290
7.5.1	Especificación del modelo _ _ _ _ _	290
7.5.2	Identificación del modelo _ _ _ _ _	294
7.5.3	Estimación de parámetros _ _ _ _ _	295
7.5.4	Evaluación del modelo _ _ _ _ _	296
7.5.4A	Las estimaciones infractoras que deben examinarse _ _ _ _ _	296
7.5.4B	Estadísticos de bondad de ajuste _ _ _ _ _	297
7.6	Propuesta de un modelo de ecuaciones estructurales de “Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza” _ _ _	299
7.6.1	Fase de especificación del modelo _ _ _ _ _	300
7.6.1A	Formulación del “Paths Diagram” _ _ _ _ _	300
7.6.1B	Conversión de relaciones a notación de un modelo estructural y de medida _ _ _ _ _	303
7.6.2	Identificación del modelo _ _ _ _ _	305
7.6.3	Modelo de máxima verosimilitud _ _ _ _ _	305
7.6.4	Evaluación del modelo empírico _ _ _ _ _	306
7.6.5	Modelo de ecuación estructural de segundo orden doble reflectivo _ _ _ _ _	306
7.6.6	Índices de ajuste Modelo -Segundo orden doble reflectivo _ _ _	307
7.6.7	Fiabilidad y validez del modelo de segundo orden doble reflectivo _ _ _ _ _	308
7.7	Modelo de ecuación estructural de primer orden _ _ _ _ _	310
7.7.1	Índices de ajuste Modelo de primer orden _ _ _ _ _	310
7.7.2	Fiabilidad del modelo de primer orden _ _ _ _ _	312

7.7.3	Validez del Modelo de primer orden de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza_ _ _ _ _	313
7.7.4	La validez de concepto_ _ _ _ _	313
7.7.5	La validez convergente_ _ _ _ _	313
7.7.6	La Validez discriminante_ _ _ _ _	314
7.8	Modelo de segundo orden Formativo-reflectivo _ _ _ _ _	315
7.8.1	Índices de ajuste Modelo segundo orden formativo reflectivo_	315
7.8.2	Fiabilidad y validez del modelo_ _ _ _ _	316
7.8.2A	La especificación de los contenidos del modelo_ _ _ _ _	316
7.8.2B	La especificación de los indicadores del modelo_ _ _ _ _	316
7.8.2C	La determinación de los indicadores de multicolinealidad_ _ _	316
7.8.2D	La determinación de la validez externa_ _ _ _ _	316
7.9	Comparación de los modelo rivales _ _ _ _ _	318
7.9.1	Elección entre los modelos de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza_ _ _ _ _	319
	CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	321
	BIBLIOGRAFÍA	339
	ANEXOS	371
	THESIS SUMMARY	399

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla N° 1.1</i>	<i>Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las Experiencias de Logros.</i>	<i>68</i>
<i>Tabla N° 1.2</i>	<i>Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las Experiencias Vicarias.</i>	<i>72</i>
<i>Tabla N° 1.3</i>	<i>Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las Experiencias de Persuasión Verbal.</i>	<i>74</i>
<i>Tabla N° 2.1</i>	<i>Dimensionalidad de las escalas de gestión del tiempo.</i>	<i>104</i>
<i>Tabla N° 2.2</i>	<i>Cuestionarios de Gestión del tiempo, ordenado por año de elaboración.</i>	<i>110</i>
<i>Tabla N° 3.1</i>	<i>Definición del concepto planificación en función de sus atributos principales. Autor: Viciano, J. (2002).</i>	<i>155</i>
<i>Tabla N° 3.2</i>	<i>Elementos diferenciadores entre la planificación y programación.</i>	<i>165</i>
<i>Tabla N° 3.3</i>	<i>Componentes de la programación de la enseñanza.</i>	<i>170</i>
<i>Tabla N° 3.4</i>	<i>Análisis didáctico como nivel del currículo.</i>	<i>177</i>
<i>Tabla N° 3.5</i>	<i>Nombres de las partes de una sesión de clase y función del docente asociada a ese momento.</i>	<i>179</i>
<i>Tabla N° 4.1</i>	<i>Matriz de administración del tiempo. Autores, Covey, S., Merrill, A., y Merrill, R. (1997).</i>	<i>204</i>
<i>Tabla N° 4.2</i>	<i>Correlación entre tiempo en la tarea y clima disciplinario de aula.</i>	<i>231</i>
<i>Tabla N° 6.1</i>	<i>Clasificación de las variables del modelo de ecuación estructural.</i>	<i>254</i>
<i>Tabla N° 6.2</i>	<i>Operacionalización de las variables observables del modelo.</i>	<i>257</i>
<i>Tabla N° 6.3</i>	<i>Variables contextuales.</i>	<i>258</i>
<i>Tabla N° 7.1</i>	<i>Edad de los docentes por tramos.</i>	<i>265</i>
<i>Tabla N° 7.2</i>	<i>Genero de los docentes.</i>	<i>265</i>

<i>Tabla N° 7.3</i>	<i>Tabla de contingencia Sexo * Nivel.</i>	<i>266</i>
<i>Tabla N° 7.4</i>	<i>Experiencia profesional por tramos</i>	<i>266</i>
<i>Tabla N° 7.5</i>	<i>Perfeccionamiento docente</i>	<i>267</i>
<i>Tabla N° 7.6</i>	<i>Tabla de contingencia Experiencia * Perfeccionamiento.</i>	<i>268</i>
<i>Tabla N° 7.7</i>	<i>Resumen descripción de la muestra.</i>	<i>268</i>
<i>Tabla N° 7.8</i>	<i>Relación del número de docentes que conforman la muestra ordenados por escuelas y/ o Centros Educativos.</i>	<i>271</i>
<i>Tabla N° 7.9</i>	<i>Ítems que conforman el primer factor.</i>	<i>273</i>
<i>Tabla N° 7.10</i>	<i>Ítems que conforman el segundo factor.</i>	<i>274</i>
<i>Tabla N° 7.11</i>	<i>Ítems que conforman el tercer factor</i>	<i>275</i>
<i>Tabla N° 7.12</i>	<i>Ítems que conforman el cuarto factor.</i>	<i>275</i>
<i>Tabla N° 7.13</i>	<i>KMO y prueba de Bartlet</i>	<i>278</i>
<i>Tabla N° 7.14</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>278</i>
<i>Tabla N° 7.15</i>	<i>Varianza total explicada</i>	<i>281</i>
<i>Tabla N° 7.16</i>	<i>Matriz de componentes rotados</i>	<i>282</i>
<i>Tabla N° 7.17</i>	<i>Resultados obtenidos tras el Análisis Factorial Exploratorio</i>	<i>284</i>
<i>Tabla N° 7.18</i>	<i>Letras griegas que suelen utilizarse para designar los componentes de un modelo de ecuación estructural (Sub-modelo de medida y sub-modelo estructural)</i>	<i>294</i>
<i>Tabla N° 7.19</i>	<i>Índices de ajuste - Modelo segundo orden doble reflectivo.</i>	<i>307</i>
<i>Tabla N° 7.20</i>	<i>Fiabilidad y Validez del modelo de medida de la Gestión del Tiempo Modelo de segundo orden doble reflectivo.</i>	<i>309</i>
<i>Tabla N° 7.21</i>	<i>Índices de ajuste - modelo primer orden.</i>	<i>310</i>
<i>Tabla N° 7.22</i>	<i>Fiabilidad y Validez del modelo de medida de Gestión del Tiempo Modelo de primer orden.</i>	<i>312</i>
<i>Tabla N° 7.23</i>	<i>Validez discriminante del modelo de primer orden.</i>	<i>314</i>

<i>Tabla N° 7.24</i>	<i>Índices de ajuste modelo segundo orden formativo reflectivo.</i>	<i>316</i>
<i>Tabla N° 7.25</i>	<i>Fiabilidad y Validez del modelo de medida de Gestión del Tiempo. Modelo de segundo orden, indicadores formativo - reflectivo.</i>	<i>316</i>
<i>Tabla N° 7.26</i>	<i>Competitividad de los modelos de Gestión del Tiempo Primer y Segundo Orden.</i>	<i>319</i>

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura N° 1.1</i>	<i>Esquema de representación de las tres concepciones de interacción. Bandura, A. (1978).</i>	<i>51</i>
<i>Figura N° 1.2</i>	<i>Modelo triádico de determinismo recíproco, de acuerdo con Bandura, A. (1977).</i>	<i>52</i>
<i>Figura N° 1.3</i>	<i>Fuentes de información de la autoeficacia. Márquez, A. (2004).</i>	<i>61</i>
<i>Figura N° 1.4</i>	<i>Diferencias entre las expectativas de resultados y expectativas de autoeficacia. Según, Bandura, A. (1997).</i>	<i>83</i>
<i>Figura N° 1.5</i>	<i>Representación del diagrama de los Tipos de Expectativas y su relación condicional entre la persona, la conducta y el resultado. Bandura, A. (1997).</i>	<i>84</i>
<i>Figura N° 2.1</i>	<i>Propuesta de un modelo de gestión del tiempo. Macan, T. (1994)</i>	<i>95</i>
<i>Figura N° 3.1</i>	<i>Unidad TOTE fuente: Miller, et. al (1960)</i>	<i>129</i>
<i>Figura N° 3.2</i>	<i>Modelo jerárquicos de planificación. Lacasa, P. y Herranz, P. (1985).</i>	<i>132</i>
<i>Figura N° 3.3</i>	<i>Pizarra de planificación y de la acción de los especialistas. Hayes-Roth y Hayes-Roth, (1979).</i>	<i>137</i>
<i>Figura N° 3.4</i>	<i>Primeros Tres Modelos Interpretativos de Planificación desde una visión evolutiva. Friedman y Scholnik, (1997)</i>	<i>148</i>
<i>Figura N° 3.5</i>	<i>Modelos Interpretativos de Planificación (4 y 5) desde una visión evolutiva. Friedman y Scholnik, (1997)</i>	<i>149</i>
<i>Figura N° 3.6</i>	<i>Modelos Interpretativos de Planificación (5) desde una visión evolutiva. Friedman y Scholnik, (1997)</i>	<i>150</i>
<i>Figura N° 3.7</i>	<i>Instrumentos utilizados en la investigación de la planificación en ambientes controlados.</i>	<i>152</i>
<i>Figura N° 3.8</i>	<i>Elementos del proceso de Enseñanza/Aprendizaje. De Juan, Ribera y Cortejoso, (1978)</i>	<i>157</i>
<i>Figura N° 3.9</i>	<i>“Modelo de toma de decisiones en clases”, fases del proceso de programación, Pieron, (1999).</i>	<i>161</i>
<i>Figura N° 3.10</i>	<i>Secuencia de la planificación a la sesión de clase. Díaz Lucea, J. (2001)</i>	<i>169</i>

<i>Figura N° 4.1</i>	<i>Motivación cognitiva. Bandura, A. (1977)</i>	<i>195</i>
<i>Figura N° 4.2</i>	<i>Modelo de interrupción de la tarea. Speier, C. Vassey, y Valachic, J. (2003)</i>	<i>219</i>
<i>Figura N° 4.3</i>	<i>Jerarquía de importancia de las conductas de gestión del tiempo. Kearns, H. y Gardiner, M. (2007).</i>	<i>224</i>
<i>Figura N° 4.4</i>	<i>Formula de relación entre aprendizaje y tiempo. Carroll, J.B., (1963)</i>	<i>226</i>
<i>Figura N° 7.1</i>	<i>Gráfico de sedimentación de Cattell</i>	<i>280</i>
<i>Figura N° 7.2</i>	<i>Convenciones “Path Diagram”.</i>	<i>291</i>
<i>Figura N° 7.3</i>	<i>Representación gráfica (Paht Diagram) de un modelo de ecuaciones estructurales. Carpeño, A. (2008).</i>	<i>292</i>
<i>Figura N° 7.4</i>	<i>Fórmula para determinar los grados de libertad de un modelo</i>	<i>295</i>
<i>Figura N° 7.5</i>	<i>Formulación del “Paths Diagram” de un modelo de Análisis Factorial Confirmatorio de segundo nivel, mediante un modelo de ecuación estructural.</i>	<i>301</i>
<i>Figura N° 7.6</i>	<i>Notación del modelo estructural</i>	<i>303</i>
<i>Figura N° 7.7</i>	<i>Notación del modelo de medida</i>	<i>303</i>
<i>Figura N° 7.8</i>	<i>Notación matricial del modelo estructural y de medida</i>	<i>304</i>
<i>Figura N° 7.9</i>	<i>Modelo de ecuación estructural de segundo orden doble reflectivo</i>	<i>306</i>
<i>Figura N° 7.10</i>	<i>Modelo de ecuación estructural de primer orden</i>	<i>310</i>
<i>Figura N° 7.11</i>	<i>Modelo de segundo orden Formativo-reflectivo.</i>	<i>315</i>

Introducción

La presente investigación se centra en los procesos de gestión del tiempo que realizan los docentes en su quehacer educativo en el aula, en los procesos cognitivo-afectivos¹ que operan en la ejecución de dichas actividades de gestión y en las implicancias pedagógicas que se derivan para su labor de enseñanza. El propósito que orienta este trabajo consiste en la elaboración de una propuesta teórica de autoeficacia en la gestión del tiempo en el ámbito de la enseñanza, que se complementa con la elaboración de un instrumento de medida del constructo que incluye la formulación y ejecución de los procedimientos metodológicos necesarios para determinar la estructura factorial del instrumento y asegurar su fiabilidad y validez.

El interés en este tema surge a partir de mi experiencia como docente y de la observación de las dificultades que encuentran los maestros para cumplir con las metas educativas que se proponen. A lo anterior, se puede agregar el incumplimiento de los plazos oportunos para la enseñanza de los contenidos curriculares que determinan los planes y programas de estudios que en ocasiones conduce a una reducción del número de contenidos a enseñar por parte del docente y, en otros casos, puede conllevar a una merma en la calidad de los contenidos curriculares tratados en clases. Estos hechos que a simple vista podrían entenderse como de orden menor, tienen un impacto de gran relevancia en el ámbito educativo, ya que una adecuada cobertura de los contenidos, cumplir los tiempos programados de enseñanza y ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a los alumnos, son factores que inciden positivamente en su desarrollo. Davis y Tomas (1992). En sentido contrario, la evidencia establece una relación directa entre cada factor que reduce el tiempo efectivo en una tarea con bajos resultados académicos de los alumnos. Academy for Educational Development. AED, (2009)

Los estudios que se han preocupados por una inadecuada gestión del tiempo han tenido como propósito cuantificar la pérdida de tiempo que se produce en el

¹ Las habilidades cognitivas-afectivas son un sistema de mediación que se caracteriza por la formulación de planes, modelos y estrategias para organizar una actuación. (Wood y Tabernero, 2000)

aula, observar el uso efectivo de éste y conocer sus efectos en el proceso de enseñanza aprendizaje². Por ejemplo, El estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) del año 2008 señala que al menos la mitad de los profesores en la mayoría de los países incluido en el estudio, dedica el 80 % del tiempo de clase a la enseñanza y el aprendizaje. Además, calcula que uno de cada cuatro profesores de la mayor parte de estos países pierde por lo menos un 30 % del tiempo de clase y algunos profesores llegan a perder más de la mitad del mismo.

El último informe «TALIS» realizado el año 2013 indica que los profesores chilenos dedican un 70 % de su tiempo a realizar clases de forma efectiva, mientras que el restante 30% lo destinan a controlar interrupciones en el aula, a ordenar la clase y a realizar tareas administrativas.

Un estudio, realizado por Greenwood, (1991) estima que los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, tendrían que asistir a la escuela 1,5 meses durante el periodo de las vacaciones de verano con el fin de alcanzar la pérdida de tiempo acumulado en el año para alcanzar los niveles de aprendizajes que no lograron en el periodo normal de clases.

Estas y otras expresiones de pérdida del tiempo asociada a la actividad de enseñanza, dan cuenta de una inadecuada gestión del tiempo en el aula: en ella hay implícitos problemas para determinar la importancia o urgencia de la tarea u objetivo educativo. También la pérdida de tiempo se evidencia en la falta de estrategias adecuadas para gestionar el aula, como en la ausencia de ciertas habilidades para interpretar los comportamientos que median los procesos que ocurren entre el pensamiento y la acción, entre lo que se planifica y la acción educativa.

² La pérdida del tiempo de enseñanza se concentra en actividades como: interrumpir con frecuencia la clase, establecer pausas no contempladas en la sesión de clase, distraer la atención y el sentido de la clase con actividades no programadas, improvisar o actuar con ambigüedad durante el periodo de enseñanza, atender problemas disciplinarios en el aula, suspender la clases antes de su término, manejar inadecuadamente las conductas disruptivas, faltar a dictar la clase, dedicar tiempo excesivo a las rutinas como a la organización de la clase, realizar actividades insustanciales con el propósito de llenar el tiempo, entre otras.

A partir de estos antecedentes, nuestro interés se orienta a examinar la función que desempeñan las habilidades cognitivas y autorreguladoras en el comportamiento que establecen los profesores en su marco de actuación profesional para gestionar actividades como: la formulación de objetivos y metas; la continuidad temporal en la ejecución de las tareas educativas propuestas; la resolución de problemas complejos que requieren de adaptación a lo inesperado; la planificación y priorización de múltiples acciones de enseñanza. Es importante mencionar que en estas actividades, el análisis de los comportamientos de los docentes en los procesos de gestión del tiempo de enseñanza comprende el procesamiento de los pensamientos y de las acciones que ejecutan los maestros para el logro de sus objetivos y metas, los que a su vez, están intermediados por procesos psicológicos básicos: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección³³; lo que les permite ejecutar una tarea o acción de acuerdo a criterios autoevaluativos y de autorregulación.

Dicho de otro modo, en esta propuesta los aspectos cognitivo-afectivo funcionan como un sustrato de interpretación del comportamiento de los docentes cuando establecen procedimientos para alcanzar sus propósitos educativos. En general, las teorías conductuales de orden cognitivo permiten comprender aquellos aspectos del funcionamiento humano mediante los cuales las personas guían sus acciones y empresas en todos los ámbitos de sus vidas. Trasladado esto al ámbito educativo, al comprender los mecanismos que median la relación entre lo que se planifica y la acción práctica, el docente puede formular estrategias didácticas y pautas de actuación que optimicen sus prácticas de enseñanza con el objeto de provocar aprendizajes de calidad en sus alumnos.

De acuerdo con los planteamientos propuestos, es oportuno señalar que los aspectos teóricos que sirven de sustento para el presente trabajo investigativo provienen

³³ Estos procesos influyen en la conducta desde distintas maneras, por ejemplo: la cognitiva al seleccionar las metas, la motivacional al perseverar ante los obstáculos, la emocional al regular el nivel de activación, y la de selección de procesos al elegir conductas. (Rozalén, 2009)

de dos fuentes: por un lado, la «Teoría Cognitiva Social» y de las creencias de autoeficacia, formulada por Albert Bandura (1977) y por otro, los diversos estudios de «Gestión del tiempo», (Bond y Feather 1988; Macan, Shahani, Diboie y Phillips 1990; Britton y Tesser 1991; Claessens, Van Eerde, Rutte y Roe 2007; Misra y McKean 2001). El examen de ambas fuentes tiene como propósito establecer puntos de conexión que justifiquen una propuesta teórica del constructo «Creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza» y la ulterior elaboración de un instrumento de medición de dicho constructo.

Para entender cómo se estructuran algunos componentes incluidos en las actividades de gestión del tiempo y en los comportamientos de los docentes, como otras perspectivas que asume este estudio, exponemos algunos antecedentes necesarios para clarificar nuestra propuesta:

En primer lugar, se puede señalar que esta investigación se ubica en un enfoque que se concentra en la figura del profesor y en los procesos de enseñanza. Este nuevo interés en la figura del profesor como objeto de investigación ha comenzado a tomar importancia luego de revisar diversas investigaciones y publicaciones que han puesto la atención en el rol del profesor en los resultados y en los aprendizajes de los alumnos; entre estos estudios, cabe mencionar el llamado «informe Mckensey» (Barber y Mourshed, 2007), que entre otras cosas señala que el éxito educativo depende de la formación del maestro, siendo los profesores la pieza clave para una educación de calidad. También cabe destacar la preocupación de Bain (2007) por develar ¿Qué hace que algunos profesores tengan éxito con estudiantes de formación diversa? Este autor no sólo se preocupó por registrar lo que hacen los mejores profesores de EE.UU, sino también lo que piensan sobre sus procesos de enseñanza y, sobre todo por caracterizar sus prácticas docentes. Otros estudios centrados en la figura del profesor provienen de las investigaciones de autoeficacia docente (Gibson y Dembo 1984; Ross 1994; Pajares y Schunk 2001; Tschannen-Moran y Woolfolk 2001; Woolfolk 2004; Torre 2007). Las investigaciones de autoeficacia docente han intentado esclarecer como las creencias de capacidad que poseen los maestros se asocian con conductas concernientes con: el rendimiento instructivo y los resultados de aprendizaje

de los alumnos; la predisposición docente a enfoques de enseñanza innovadores, como la apertura a nuevas ideas; el compromiso profesional y la actitud hacia el conjunto del proceso educativo; la práctica docente, la organización de la clase y la optimización de los procesos instruccionales para gestionar el aula y para implicar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; la comprensión de las necesidades de los estudiantes y la motivación académica; la calidad de los procesos pedagógicos y su influencia en los procesos de enseñanza; las características de los docentes en función del sentimiento de autoeficacia que albergan respecto a su actividad profesional.

Contrariamente a lo que se podría suponer, el interés en este tipo de estudios por parte de los investigadores, no surge en contraposición a los estudios que se han concentrado en los procedimientos mediante los cuales los alumnos logran sus aprendizajes y / o en los procesos de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, sino que responde a la necesidad de reconocer que los factores que inciden en los procesos de aprendizajes de los estudiantes obedecen a una multiplicidad de causas, siendo el actuar de los profesores un factor a considerar y un objeto legítimo de investigación.

Aunque en lo esencial, esta investigación comparte un porcentaje significativo de los supuestos establecidos en este tipo de estudios, existe una diferencia importante con respecto de ellos; nuestro planteamiento manifiesta una relación indirecta entre la autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, coincidiendo en reconocer la multiplicidad de factores que buscan explicar el proceso de aprendizaje de los alumnos, nuestro trabajo apunta al análisis de: las conductas, los escenarios de actuación docente, los procedimientos didácticos y las acciones conducentes al logro de las metas establecidas por el maestro en su desempeño en el aula. Por consiguiente, el aporte de nuestro trabajo apunta al plano de la práctica docente y tiene como propósito ponderar un conjunto de técnicas y herramientas que permitan al docente mejorar los procesos y su marco de actuación profesional.

Un segundo antecedente a considerar en esta propuesta, es el tema de la gestión del tiempo, este asunto ha sido concebido como un conjunto de procedimientos que tienen como objeto solucionar problemas relacionado con la forma en que las personas y las instituciones buscan influir en el curso de los sucesos que les afectan. Ciertamente, las personas para llevar adelante sus vidas de la mejor forma posible utilizan estas técnicas y métodos en la ejecución de sus propósitos, buscan de este modo, tomar control de sus vidas y prever los resultados de sus acciones; mediante estas actividades, las personas como seres intencionales se fijan metas para sí mismas, seleccionan y crean cursos de acción anticipando los hechos venideros.

Dicho lo anterior, es pertinente señalar que las investigaciones realizadas en el campo de la gestión del tiempo adoptaron distintos enfoques de estudios: algunas se asociaron con el uso eficaz del tiempo; otras, como una forma de supervisar y controlar del tiempo; también han sido relacionadas con el establecimiento de metas; o con la percepción de una vida más estructurada e intencional. Estos trabajos a su vez, se han correlacionado con variables como la salud ante situaciones de estrés, ansiedad; o cómo los programas de formación en técnicas de gestión del tiempo influyen en el desempeño; o el rendimiento académico o laboral, entre otras.

De las variables mencionadas en esta clase de estudios, la asociada al rendimiento académico de los estudiantes, ha sido un punto importante en la decisión de asumir el tema del tiempo como objeto de estudio en nuestra investigación. Una de las razones que explican esta decisión es que: «la gestión del tiempo constituye uno de los temas más tradicionales del ámbito del aprendizaje y de las estrategias estudio». (García-Ros, Pérez-González e Hinojosa 2004, p.167). Otra razón, se encuentra en los resultados obtenidos en diversas investigaciones, las que destacan la influencia de la gestión del tiempo en el logro académico de los estudiantes, mayores calificaciones, mayores niveles en la evaluación del desempeño, hábitos de estudio más eficientes, mayor auto-regulación del tiempo y un aumento en los niveles de autoeficacia, entre otros. (Bond y Feather, 1988; Britton y Tesser, 1991; Trueman y Hartley 1995; Mpofu, D'Amico, y Cleghorn, 1996; García-

Ros, Pérez-González, e Hinojosa, 2004; Liu Rijmen, MacCann, Roberts, 2009; Cemaloglu y Filiz, 2010).

Aunque inicialmente, los resultados que obtienen los estudiantes en el rendimiento mediante la aplicación de técnicas de gestión del tiempo en sus actividades académicas, ha sido -junto a otros criterios- un elemento importante a considerar en la elección de nuestro tema de investigación; nuestro interés en la gestión del tiempo ha mudado desde el aprendizaje de los estudiantes a la enseñanza que realiza el profesor en el aula. Del proceso de gestión del tiempo desde la esfera de los maestros, nos interesa examinar la experiencia de los docentes al gestionar o conducir la agencia personal, cuando elabora, organiza y ejecuta estratégicamente las acciones educativas. Por este motivo, asumimos que investigar la forma como el docente gestiona el tiempo de enseñanza, constituye un esfuerzo por comprender como ellos operan los escenarios de actuación profesional y la efectividad de sus acciones educativas.

En estos escenarios, el tiempo no es sólo un fenómeno que determina pauta y procesos, también brinda la oportunidad para actuar con la intención y con la capacidad de planificar y ejecutar de manera estratégica las actividades de enseñanza apropiadas, en un tiempo determinado; es el docente quien valora las prioridades, es quien define la cantidad de tiempo que asigna a una determinada labor, es él quien imprime una determinada intensidad en el ritmo de enseñanza, es él quien articula y conduce las acciones y tareas previamente asignada para lograr sus objetivos.

En este sentido, la gestión del tiempo de enseñanza no consiste en el control de horarios y actividades que realiza el profesor al interior de la escuela con el fin normalizar el funcionamiento de la institución. Por el contrario, consiste en potenciar los procedimientos y las acciones conducentes al logro de sus metas educativas: en este ámbito planificar, priorizar y dar continuidad a los procesos educativos son aspectos fundamentales del proceso.

Un tercer antecedente que considera nuestra propuesta está relacionado con la Teoría Cognitiva Social y de las creencias de autoeficacia. En este tema nos interesa destacar aquellos aspectos de ésta teoría en relación con los supuestos que a nuestro parecer resultan esenciales para comprender los fundamentos que sustentan los procesos de gestión del tiempo.

Una de los conceptos centrales para explicar la conducta de los individuos es el denominado «determinismo recíproco», según Bandura (1987) la concepción cognitiva social «...explica el funcionamiento humano como un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos» (pp.38-39) los que a su vez, se influyen recíprocamente para que las personas ejerzan la capacidad de predicción y control sobre sus propias decisiones y acciones.

Esta concepción triádica pone de manifiesto la multiplicidad causal del comportamiento humano y reconoce la capacidad de autodirección y autogobierno a las personas. Peralbo, Sánchez y Simón (1986) señalan que este modelo «da lugar a una visión que integra la propia conducta como agente que participa en su propia determinación a través de la interacción recíproca con factores personales y ambientales» (p.38). Esta visión del comportamiento como una acción humana deliberada e intencional en que la persona tiene la capacidad de predicción y control sobre sus decisiones y acciones es un requisito fundamental para llevar adelante procesos de gestión. Para gestionar cualquier actividad, las personas deben ser: auto-organizadas, proactivas, auto-reflexivas y autorreguladas. Quienes son capaces de auto-determinarse, son capaces de planificar y llevar adelante las acciones que proyectan en el tiempo.

Otro concepto importante en la Teoría Cognitiva Social es la «Agencia humana», entendida como la capacidad de funcionamiento autónomo de las personas o también, como una forma de auto-determinarse, lo que involucra la capacidad de predicción

y control que la persona tiene sobre las elecciones, decisiones y acciones de las cuales son responsables.

A través de las creencias que las personas tienen sobre sí mismas, pueden ejercer una medida de control sobre sus vidas. Mediante el autosistema que poseen las personas, aprenden de los demás, planean estrategias alternativas, regulan la conducta personal y, participan de la autorreflexión. De este modo, los individuos desarrollan la capacidad de alterar su entorno e influir en sus acciones. Albert Bandura (2001) señala que: “la capacidad de ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de la vida personal es la esencia de lo humano» (p.1). Ser un agente es hacer que las cosas ocurran o sucedan intencionalmente por medio de las propias acciones, influyendo de este modo sobre el propio funcionamiento y las circunstancias de la vida; lo que por cierto, es aplicable a la gestión de su tiempo.

También, es importante para el análisis, señalar que el concepto de agencia opera a través de las llamadas propiedades básicas de la agencia humana. A través de estas propiedades las personas crean representaciones de cursos futuros de acción; se fijan metas, seleccionan y crean las condiciones para dar forma y llevar adelante los cursos de acción fijados; y al ejecutar esas acciones son capaces de motivar y regular su comportamiento juzgando la exactitud de su pensamiento predictivo y práctico con los resultados de sus acciones.

Las propiedades básicas de la agencia humana son:

La Intencionalidad: Una intención, es una representación de un curso futuro de una acción que va a ser realizada. Las intenciones permiten visualizar el futuro centrándose en los planes de acción realizados en el presente, a través de intenciones dirigidas las personas anticipan sus posibles resultados.

La Previsión: A través del ejercicio de la previsión, las personas se fijan metas para sí mismas, seleccionan y crean cursos de acción anticipando los eventos futuros. La habilidad de anticipar resultados futuros para influir en las actividades del presente, permite a las personas trascender los dictados de su ambiente inmediato.

La Auto-reactividad: La auto-reactividad opera a través de procesos auto-reguladores que unen lo pensado a la acción. Autorregulando la motivación, los afectos y la acción a través de subfunciones auto-referentes.

La Auto-reflexión: Una característica esencial de las personas es la auto-examinación de su funcionamiento, esta actividad metacognitiva les permite a las personas juzgar la exactitud de su pensamiento predictivo y operatorio con los resultados de sus acciones.

Estas cuatro propiedades básicas de la agencia humana tienen una estrecha relación con el establecimiento de técnicas y conductas que operan en la gestión del tiempo. La importancia de cada una de estas propiedades por separado o en su conjunto se revelan como esenciales al momento de proyectar acciones en el tiempo.

Otro concepto importante en la Teoría Cognitiva Social son las creencias de autoeficacia, estas son definidas como: «juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado». (Bandura, 1987, p.416). Dicho de otro modo, la autoeficacia hace referencia a la capacidad que se atribuye el propio sujeto para ejecutar una actividad específica a un determinado nivel de dificultad. Por lo tanto, la autoeficacia no hace referencia a los medios o habilidades que se dispongan sino al juicio personal que se sostenga acerca de lo que se puede hacer con esos recursos.

Al analizar la gestión del tiempo, desde las creencias de autoeficacia, consideramos las influencias que estas ejercen cuando las personas planifican, organizan y

ejecutan sus acciones con la finalidad de alcanzar las metas y objetivos que han proyectado. En este proceso, «las creencias del individuo sobre sus capacidades operativas funcionan como un conjunto de determinantes próximos de su conducta, de sus patrones de pensamientos y de las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles» (Bandura, 1987, p.418). En consecuencia, las creencias acerca de la propia capacidad influyen notablemente en como la persona siente, piensa y actúa; determina la elección de conductas, el esfuerzo empleado y la persistencia en la tarea.

De acuerdo con esto, una persona que tiene altas creencias de autoeficacia: se impondrá metas altas, tendrá mayor compromiso con las actividades que emprenda, demostrará mayor involucramiento en esas actividades, demostrará mayor firmeza para alcanzar sus objetivos, persistirá en la tarea aunque surjan dificultades. Por el contrario, una persona que tiene bajas creencias de autoeficacia: dudará de sus capacidades, cometerá más errores, reducirá sus aspiraciones y disminuirá la calidad de sus ejecuciones, evitará realizar las actividades que impliquen un grado mayor de dificultad y o derechamente abandonará la tarea. Sin embargo, cabe señalar al respecto, que la relación que se logra entre los niveles de autoeficacia y los resultados que obtienen los individuos, se alcanza a través de la mediación cognitiva que supone interpretar los acontecimientos.

De acuerdo con lo anterior, creemos que la gestión del tiempo desde las creencias de autoeficacia, implica una condición distinta a gestionar estas actividades sin tener conciencia de su importancia. En los diversos estudios de gestión del tiempo quienes realizan estas actividades lo hacen desde sus habilidades, de sus conocimientos o desde su experiencia. Pero, poseer determinados conocimientos, habilidades o destrezas no es condición suficiente para tener éxito en la realización de determinados propósitos; poseer confianza en la propia capacidad es una conducta decisiva para alcanzar las metas.

Prieto (2003) señala al respecto, «no basta con conocer con claridad aquello que deseamos lograr, ni tampoco el mejor medio para poder conseguirlo. No basta con ser

capaz de; es preciso juzgarse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas». (p.1)

Según esta teoría, las creencias de autoeficacia son determinantes causales de la iniciación y la persistencia de la conducta a través del tiempo. Por este motivo, podemos sostener que estas creencias, resultan ser los mejores predictores de lo que una persona es capaz de lograr cuando gestiona su tiempo.

En síntesis, el aporte que realiza la Teoría Cognitiva Social a través de la agencia humana, el determinismo recíproco y las creencias de autoeficacia, radica en la posibilidad de fundamentar desde el comportamiento de las personas los procesos involucrados en la gestión del tiempo. Al incorporar la autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza se potencia el papel estratégico que le corresponde al docente en el diseño y la acción educativa a través de las conductas que conducen a la formulación de planes y estrategias para organizar una actuación.

Esta actuación ocurre en un escenario de enseñanza que está conformado por la descripción de una situación futura y el camino de acontecimientos hacia esa situación. La utilización de estas técnicas de gestión del tiempo, permite al docente: evaluar, determinar procedimientos y cursos de acción, además es una manera consciente de elegir sus decisiones y su práctica. En general, concebimos un modelo de gestión del tiempo donde las técnicas de gestión docente estén intermediadas por mecanismos cognitivos que operan entre el conocimiento y la acción, determinando junto con otras variables, el éxito de las propias metas.

Un segundo aspecto que se ha considerado en este análisis, es que la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje no es un problema temporal relativo a una determinada cantidad de tiempo, sino un problema pedagógico relacionado con la

formulación de estrategias instruccionales⁴ que contemplen las técnicas de gestión del tiempo y las habilidades cognitivas como elementos indispensables de actuación docente.

También, es apropiado señalar en esta introducción que, junto con manifestar la existencia de conexiones teóricas significativas entre el enfoque cognitivo de las creencias de autoeficacia y los comportamientos de gestión, hemos determinado utilizar estos planteamientos teóricos como base de interpretación y análisis de las conductas de gestión del tiempo de enseñanza; De acuerdo con esta propuesta, hemos resuelto construir un instrumento de medida que recoge las principales dimensiones o factores utilizados en los diversos estudios de gestión del tiempo, adaptándolos al ámbito de la enseñanza. De este modo, hemos obtenido cuatro factores o dimensiones del instrumento. A continuación de forma sucinta se describen sus principales características:

El Primer factor denominado «Persistencia en el logro de la metas», se refiere a la cantidad de tiempo durante el cual el docente está motivado y activamente involucrado en el cumplimiento de las metas formuladas. La literatura señala que el esfuerzo empleado y la persistencia son parte de los mecanismos de la autoeficacia en la determinación personal de la acción, donde los procesos regulatorios determinan el grado en que la gente está motivada y es capaz de luchar y persistir en la acción hacia la meta, incluso cuando se enfrentan a la competencia. (Kuhl y Fuhrmann, 1998).

La Teoría Cognitivo Social señala que las metas causan diversos efectos en las personas, siendo la motivación un factor importante en la mantención y dirección de la conducta a través del tiempo. En este sentido, Bandura (1977) distingue tres formas diferentes de motivaciones cognitivas: las atribuciones causales (teoría de la atribución), las expectativas de resultados (teoría expectativa valor) y las metas cognitivas (teoría de las metas).

⁴ (Anijovich y Mora, 2009) definen las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

Por último, cabe señalar que las variables consideradas para conformar esta primera dimensión están relacionadas con la consecución de las metas en condiciones de dificultad o esfuerzo mayor; esta orientación asume que, la autoeficacia debe expresarse en diversos niveles de dificultad que reflejen las distintas capacidades de los docentes para llevar adelante sus propósitos.

El Segundo factor denominado «Disposición docentes para dar continuidad a la labor de enseñanza», asume una perspectiva de autoeficacia que transita desde aquellos aspectos reducen el periodo efectivo de enseñanza hasta la disposición del docente para dar continuidad a los procesos instruccionales.

La reducción del tiempo de enseñanza afecta de forma directa la continuidad de los procesos instruccionales; es un factor que altera el ciclo efectivo de enseñanza, el flujo de la tarea y que en consecuencia, reduce las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes.

La autoeficacia docente pasa por evitar las discontinuidades, las pausas y tiempos muertos, y en general todas aquellas las actividades cuyo contenido sea perder el tiempo. Los estudios de eficacia plantean claramente que el profesor debe ofrecer todas las posibilidades para un uso intensivo del tiempo, de modo que el alumno permanezca la mayor parte del tiempo de clases participando intensamente en experiencias de aprendizajes, ya que el aprendizaje es, en cierta medida, una función de tiempo y esfuerzo. (Caroll, 1963).

El Tercer factor denominado «Planificación del tiempo docente», está compuesto por variables relacionadas con la planificación de las actividades o acciones, de acuerdo con Miller, Galanter y Pribram, (1960), la planificación es concebida como un proceso que intermediaría entre la cognición y la acción, para orientar la acción humana. Es un ejercicio de previsión en el que las personas seleccionan y crean cursos de acción (en el presente) anticipando eventos (en el futuro). Con esto queremos indicar, que la planificación es una compleja habilidad de gestión del tiempo, mediante el cual las personas establecen

procedimientos intencionales y sistemáticos que le permitan asegurar que sus propósitos a futuro resulten de la mejor forma posible.

Desde el punto de vista educativo, esta dimensión se centra en la figura del profesor como generador de experiencias de aprendizajes planificados y estructurados que permitan el uso adecuado del recurso tiempo en la práctica educativa. La planificación es el proceso que realiza el docente en función de organizar y orientar la labor educativa, estableciendo metas y objetivos a corto y largo plazo en función de la enseñanza.

El Cuarto factor está relacionado con las «Prioridades en el uso del tiempo docente». Las prioridades son decisiones que se toman respecto de la cantidad de tiempo para llevar a cabo una determinada tarea (estimación de tiempo y orden de importancia). Especialmente, en el ámbito educativo, el análisis se centra en el papel que éstas juegan en la resolución de situaciones problemáticas e inciertas en las que es necesario elegir entre cursos alternativos de acción.

Las cuatro dimensiones que conforman la propuesta de instrumento de «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza» fueron sometidas a diversos análisis y procedimientos para determinar su viabilidad como una escala de medida fiable y consistente. En este propósito, podemos destacar la realización de un análisis factorial exploratorio y la aplicación de tres modelos de ecuaciones estructurales desde una perspectiva confirmatoria.

Interrogantes

Para el desarrollo del trabajo se han formulado los siguientes interrogantes que dirigen la realización de la presente investigación doctoral:

- ¿Es factible la construcción de un instrumento de medida de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza?

- ¿Es posible la elaboración de una propuesta teórica de autoeficacia en la gestión del tiempo en el ámbito de la enseñanza, a partir de la cual se puedan formular modelos de ecuaciones estructurales que puedan ser contrastados empíricamente?
- ¿Contarán los modelos propuestos con los índices de bondad de ajuste aceptables para considerarlos una representación adecuada de la teoría y del conjunto de relaciones causales establecidas?
- ¿Tendrán los modelos propuestos los criterios de fiabilidad y validez que aseguren su consistencia interna?

Estructura de la investigación

Con el fin de comprender el ámbito en el que se circunscribe esta investigación y los procesos empíricos involucrados en el logro de los objetivos propuestos, la organización de la presente tesis se ha estructurado en dos partes claramente delineadas.

a) **La primera parte**, correspondiente al Marco Teórico, contempla cuatro capítulos que se describen a continuación:

En el Primer Capítulo denominado «autoeficacia» se describen de forma sucinta, algunos conceptos fundamentales de la Teoría Cognitiva Social, lo que permite comprender el funcionamiento de las creencias de autoeficacia en el comportamiento de los individuos. Estos conceptos son: el determinismo recíproco, la agencia y las capacidades básicas del ser humano. A continuación, se describe brevemente la teoría de la autoeficacia, sus fuentes y sus dimensiones. Para luego continuar con la exposición de algunos conceptos que habitualmente se relacionan con la autoeficacia, pero que confrontados difieren en lo esencial. Por ello, se precisan los matices que explican las diferencias existentes entre estos conceptos y las implicaciones que tienen para explicar cómo los individuos juzgan sus propias capacidades cuando procesan, organizan y ejecutan las acciones que sirven a sus propósitos. Por último, cabe decir que el objetivo

central de este capítulo es exponer la teoría que sirve de base para el análisis de los antecedentes de la gestión del tiempo de enseñanza tratados en los capítulos subsiguientes.

En el Segundo Capítulo del Marco Teórico, denominado «Gestión del tiempo», se ejecuta una revisión general de las investigaciones realizadas en el área de la Gestión del tiempo y se exponen las principales dificultades conceptuales que presenta el abordaje teórico del tema en estudio. En primer lugar, se procedió a revisar y clasificar las distintas orientaciones que han asumido las investigaciones en gestión del tiempo, recopiladas en el trabajo de revisión bibliográfica.

A continuación, se exponen aquellos antecedentes relacionado con el origen del concepto, que tiene como raíz la literatura popular, la proliferación de seminarios y cursillos sobre el tema y los escasos trabajos empíricos iniciales. Además, se describen las principales características de las primeras investigaciones empíricas realizadas.

Posteriormente, se procede a una revisión de los estudios de gestión del tiempo y su relación con diversas variables asociadas, en particular se describe cómo la gestión del tiempo se relaciona con algunos aspectos de la salud física y mental; los programas de formación o capacitación en técnicas de gestión del tiempo; el rendimiento académico y el desempeño en el trabajo, entre otras. Por último, se identifican y examinan críticamente los principales instrumentos existentes en la medición de la gestión del tiempo.

En el Tercer Capítulo se exponen los antecedentes teóricos que conforman la propuesta de dimensiones y/o factores, para la elaboración del instrumento denominado «Cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza». Este capítulo está estrechamente ligado al capítulo siguiente y ambos son complementarios en sus contenidos; Específicamente, por la extensión de los antecedentes teóricos

examinados, estimamos oportuno conformar dos capítulos que nos permitieran el manejo apropiado de los aspectos conceptuales investigados y una presentación que nos permitiera mantener un estilo narrativo coherente y más fluido.

Dicho lo anterior, cabe señalar que el trabajo comienza con una introducción que tiene como objeto describir cómo las personas perciben el fenómeno del tiempo y la influencia que ejerce en muchos aspectos de la conducta. Asimismo, se asume que las personas están imbuidas de ciertas capacidades cognitivas propias de la naturaleza humana, que les permiten elaborar conductas de actuación frente al tiempo. A partir de estas consideraciones, se revisan aquellos aspectos de la Teoría Cognitiva Social que permiten fundamentar el funcionamiento de la conducta humana en relación con los procesos involucrados en la gestión del tiempo.

En primer lugar, se revisa el concepto de determinismo recíproco y como este modelo de reciprocidad triádica, reconoce la capacidad de predicción y control de las personas sobre sus propias decisiones y acciones. El ejercicio de estas capacidades es fundamental en procesos de gestión del tiempo, pues se considera que el futuro es indeterminado y son las personas quienes establecen cursos de acción para acceder al futuro que proyectan. En segundo lugar, se realiza una descripción de la agencia humana, entendida como la capacidad de funcionamiento autónomo de las personas o también, como una forma de autodeterminarse. Particularmente, se examina el rol que juegan las «Propiedades básicas de la agencia» en los comportamientos de gestión del tiempo. A través de estas propiedades, las personas crean representaciones de cursos futuros de acción; se fijan metas, seleccionan y crean las condiciones para dar forma y llevar adelante los cursos de acción fijados; y al ejecutar esas acciones son capaces de motivar y regular su comportamiento juzgando la exactitud de su pensamiento predictivo y práctico con los resultados de sus acciones. En tercer lugar, se revisa el papel de las creencias de autoeficacia en el comportamiento de las personas y el rol que juegan: en la motivación, en la manera que influyen para iniciar una acción y en el tiempo que las personas persisten en la tarea.

A continuación, se revisan e interpretan los procesos de autoeficacia en gestión del tiempo de enseñanza, y el papel estratégico que le corresponde al docente en el diseño y la acción educativa.

Finalmente, el capítulo revisa la propuesta de factores o dimensiones y aquellos elementos que explican su inclusión como variables explicativas del constructo autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza. Concretamente, el presente capítulo concluye con la descripción del factor, denominado «Planificación del tiempo de enseñanza».

En el Cuarto Capítulo se procede a la revisión de los antecedentes teóricos que conforman la propuesta de dimensiones y/o factores para la elaboración del instrumento denominado: «Cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza». Más específicamente, se examinan los factores no contemplados en el capítulo anterior, estos factores son: «Persistencia en el logro de las metas»; «Prioridades en el uso del tiempo» y; «Disposición para dar continuidad a los procesos de enseñanza». Estos factores se complementan con el factor descrito en el capítulo tres conformando de esta manera nuestro constructo teórico.

La primera dimensión revisada, denominada «Persistencia en el logro de las metas» del constructo «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», se centra en los procesos motivacionales que causan las metas. De acuerdo con Bandura (1977) se diferencian tres formas de motivación cognitiva en torno a las cuales se han construido diferentes teorías; estas incluyen las atribuciones causales (teoría de la atribución), las expectativas de resultados (teoría de expectativa valor) y las metas cognitivas (teoría de las metas). Además, se revisa el papel de las metas en la regulación de la conducta y los efectos psicológicos en la motivación, la autoeficacia y el incremento del interés.

En la siguiente sección, se exponen aquellos aspectos de la gestión del tiempo que conciernen al establecimiento de prioridades. En primer lugar, se define el concepto de prioridades y se revisa el establecimiento de prioridades de acuerdo a la urgencia o importancia de la tarea. Posteriormente, se revisan las investigaciones realizadas en el tema, que se presentan de acuerdo a dos criterios: las investigaciones de las prioridades establecidas durante el proceso de planificación de los planes y las investigaciones que tratan las prioridades en la fase de ejecución de la tarea o sea durante la práctica educativa, que se caracteriza por ocurrir en contextos de cambio e incertidumbre. Finalmente, se revisa el establecimiento de prioridades en la labor educativa que se distingue por ser una actividad singular, compleja y sumamente incierta.

En la última sección de este capítulo, se revisan los antecedentes relacionados con la Disposición del docente para dar continuidad a los procesos instruccionales. Particularmente, se examina cómo los distintos tipos de interrupciones y «tiempos muertos» reducen el tiempo de enseñanza y como afectan la continuidad de los procesos instruccionales, constituyéndose en un factor que altera el ciclo efectivo de enseñanza, el flujo de la tarea y que, en consecuencia, reduce las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes. La idea que motiva investigar este tema, se basa en la existencia de una relación directa entre cada factor que reduce el tiempo efectivo en una tarea y su impacto en el aprendizaje. Teniendo estos antecedentes como premisas, se revisan los estudios relacionados con las interrupciones en el desempeño de «la tarea» en general, y de los procesos educativos en particular.

b) **En la segunda parte**, se exponen una serie de procedimientos empíricos que tienen como propósito construir un instrumento de medida de «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza» y a su vez examinar su fiabilidad y validez. La estructura de esta segunda parte se organiza en tres capítulos los que en forma respectiva describen los siguientes aspectos de la investigación: fases de elaboración del instrumento propuesto, diseño metodológico y, los análisis y resultados obtenidos en los diversos procedimientos realizados para lograr los objetivos propuestos y dar respuesta a

las hipótesis planteadas. A continuación, de forma más específica se describe la estructura de cada uno de los capítulos contemplados:

El capítulo cinco detalla las fases de elaboración del instrumento denominado «Cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», el que contempla entre otros procedimientos: la determinación de la dimensiones del instrumento; la creación de un banco de ítems; la aplicación de una versión preliminar del instrumento a una muestra piloto previa a la valoración de expertos; la validación de expertos; la aplicación de la prueba piloto y la versión final del instrumento.

En el capítulo seis se formula el diseño metodológico que asume el presente trabajo. Considerando que el eje central de nuestra investigación es elaborar un instrumento de medida del constructo «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», hemos establecido un diseño de investigación acorde a este propósito; En consecuencia, este trabajo es de carácter no-experimental y se ajusta a una modalidad de investigación de tipo cuantitativo. Asimismo, la finalidad de estudio es de tipo causal y según la secuencia temporal, es un estudio de tipo transversal. Además, en este capítulo se pormenorizan aspectos como la formulación de hipótesis; la presentación, clasificación y operacionalización de las variables en estudio; la determinación de la población y los procedimientos para determinar el tamaño de la muestra, entre otros componentes del diseño.

En el capítulo siete denominados «análisis y resultados», se procede al análisis y presentación de los resultados obtenidos en los diversos procedimientos empíricos realizados: En primer lugar, se realiza la exploración inicial de los datos obtenidos, comprobando la existencia de datos ausentes, la presencia de casos atípicos y se realiza una detección de problemas de normalidad y multicolinealidad de las variables en estudio. A continuación, se describe la información obtenida tras la aplicación del cuestionario, en forma detallada se analiza la composición de la muestra y sus principales características.

Posteriormente, se realiza el estudio técnico del instrumento con la revisión de la consistencia interna de las escalas propuestas y la comprobación de la «Unicidad de las dimensiones o factores», como paso previo a la realización de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que tiene como propósito poner de manifiesto la estructura factorial de nuestro instrumento.

En la siguiente sección se describen las características y las fases para la elaboración de modelos de ecuaciones estructurales y su aplicación en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Posteriormente, se procede a formular un modelo de ecuaciones estructurales de «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», que contempla la utilización de tres tipos de modelos de ecuaciones estructurales: a) modelo de segundo orden doble reflectivo, b) modelo de primer orden y, c) modelo de segundo orden reflectivo-formativo. Una vez realizadas las estimaciones de los modelos se determinan los índices del ajuste y la fiabilidad y validez de cada modelo, finalmente se realizó la comparación de los modelos rivales y la elección del modelo de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza.

Objetivos de la investigación

En esta fase se formulan los objetivos que nos hemos propuesto, los cuales tienen como intención guiar los procesos tanto teóricos como empíricos involucrados en el desarrollo de la presente investigación.

Los objetivos generales que se pretenden son:

- Sintetizar una visión general del desarrollo teórico más relevante de algunos aspectos de la «Teoría Cognitiva Social» formulada por Bandura (1977) considerando específicamente las creencias de autoeficacia.

- Fundamentar la existencia de conexiones teóricas relevantes entre el enfoque cognitivo de estas creencias y los comportamientos de gestión que permiten situar este concepto de capacidad, como base de interpretación y análisis de las conductas de gestión del tiempo de enseñanza.
- Ofrecer una revisión teórica de los distintos enfoques de las investigaciones realizadas en el tema de la gestión del tiempo; las variables involucradas y los instrumentos utilizados en su medición, con la finalidad de determinar y formular una propuesta teórica de las dimensiones o factores de una escala de medición de la gestión del tiempo de enseñanza desde la perspectiva de la autoeficacia.
- Proponer y construir un instrumento de medición de las creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza, analizar su estructura factorial.
- Validar y establecer las características técnicas del instrumento, utilizando para ello los modelos causales multivariantes.

Objetivos Específicos:

- Fundamentar una visión general de la “Teoría Cognitiva Social” y de las creencias de auto eficacia en particular, destacando los factores que influyen en los niveles de capacidad para ejecutar una tarea.
- Establecer teóricamente los puntos de conexión entre los componentes cognitivos de las creencias de autoeficacia y los comportamientos de gestión como conducta de funcionamiento humano autónomo.
- Realizar un estudio pormenorizado del desarrollo teórico de los enfoques más relevantes relacionados de la “Gestión del Tiempo”, distinguiendo y especificando las distintas perspectivas asumidas.

- Realizar una descripción de los distintos instrumentos de medida de la gestión del tiempo, comparar las características técnicas que presentan, exponiendo en detalle los factores o dimensiones que lo conforman, como las variables contempladas en su elaboración.
- Justificar una propuesta teórica del constructo “Creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza”, establecer los factores y las variables relevantes para la elaboración del instrumento de medida enunciado.
- Construir un instrumento que permita medir el constructo propuesto, y estudiar sus propiedades psico-métricas en docentes chilenos.
- Analizar la fiabilidad y la validez del cuestionario de “Creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza”, en una muestra de docentes chilenos, mediante un modelo de ecuaciones estructurales.
- Estimar y evaluar el grado de ajuste del modelo propuesto a los datos utilizados para validar el constructo.
- Proyectar a partir de los resultados empíricos algunas ideas de trabajo que puedan ser consideradas en los procesos de enseñanza docente.

Tesis

PRIMERA PARTE

Marco
teórico

Capítulo 1, 2, 3 y 4

Tesis doctoral





Introducción

El concepto de la autoeficacia elaborado por Bandura (1977) se ha convertido en uno de los más estudiados en las últimas décadas. En este capítulo se describe brevemente la teoría de la autoeficacia, cómo se define, sus fuentes y sus dimensiones.

Asimismo, se presentan algunos conceptos fundamentales de la Teoría Cognitiva Social, los cuales sirven de marco de referencia para comprender el funcionamiento de las creencias de autoeficacia. Estos conceptos son: el determinismo recíproco, la agencia humana y las capacidades básicas del ser humano.

Además, se presentan algunos conceptos que habitualmente se relacionan con autoeficacia, pero que en lo esencial difieren de ella. Por esta razón, se precisan los matices que explican las diferencias existentes entre ellos y las implicaciones que tienen para explicar el funcionamiento de la conducta humana.

1.0 AUTOEFICACIA

El concepto de autoeficacia se enmarca dentro de la Teoría Cognitiva Social formulada por Albert Bandura en la década de los setenta en el artículo «Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual»⁵ En esta publicación señala algunos importantes aspectos que explican el funcionamiento de la conducta humana. Concretamente, se refiere a la forma en que los individuos juzgan sus propias capacidades. Posteriormente, en el año 1986, con la publicación del libro «Pensamiento y acción: fundamentos sociales»⁶ desarrolla con mayor extensión y profundidad las bases de sus planteamientos teóricos.

Bandura (1987) formula el concepto de autoeficacia como: «juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado» (p.416). Según Garrido (1993), en esta definición Bandura apela a la sensación de considerarse capaz de ejecutar una conducta, pero en la actualidad la autoeficacia es entendida como una capacidad generativa. En la siguiente definición, realizada por Wood y Bandura (1989) se da cuenta de ello: «la autoeficacia percibida se refiere a las creencias de la gente en sus capacidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y el curso de acción necesarios para ejercer control sobre los acontecimientos de sus vidas» (p.364).

En esta última definición, la autoeficacia es entendida como la capacidad generativa en las sub-destrezas cognitivas, sociales, emocionales y del comportamiento que deben ser organizadas y orquestadas para servir con eficacia a innumerables propósitos.

En este apartado se examinan los conceptos del Determinismo recíproco y de la Agencia humana, ambos modelos resultan fundamentales en la Teoría Cognitiva Social, conformando un marco de referencia de la teoría de la autoeficacia. El primer modelo explica el comportamiento de las personas en función de un conjunto de factores que interactúan y se determinan de modo recíproco; mientras que el modelo agéntico de funcionamiento autónomo enfatiza la responsabilidad de los individuos en sus propias decisiones y acciones, como en la capacidad de ejercer un determinado grado control sobre sus vidas. Por otra parte, es oportuno señalar que este estudio se centra en aquellos aspectos de autoeficacia general, entendido como un constructo de carácter global que hace referencia a las creencias de capacidad de los individuos para resolver ciertos asuntos que afectan sus vidas. En consecuencia, esta investigación no contempla aquellos

⁵ Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change- título original en inglés.

⁶ Social foundations of thought and action: A social cognitive theory- título original en inglés

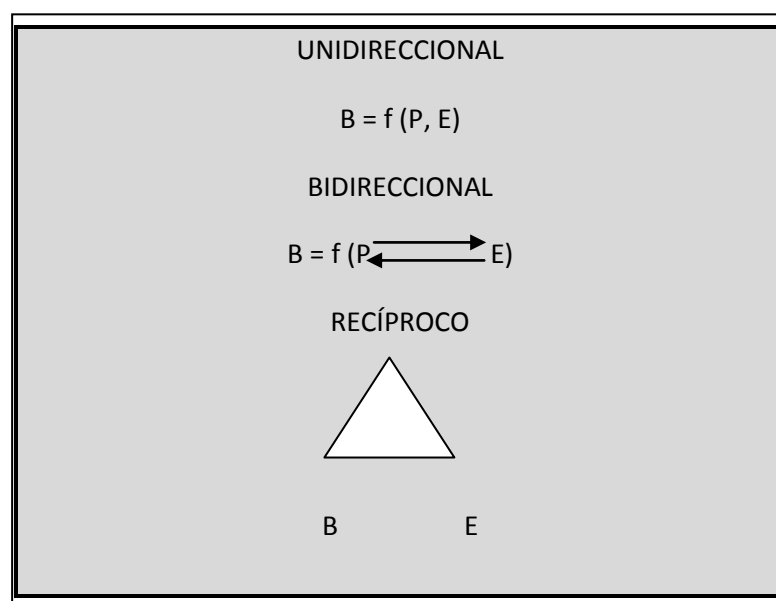
aspectos específicos de autoeficacia asociada al constructo «autoeficacia docente» dado que, los objetivos que se persiguen difieren en lo esencial.

1.1 Determinismo recíproco

(Albert Bandura 1978, 1986, 1997) postula que el funcionamiento humano se produce mediante una interacción dinámica entre la conducta, los factores personales (cognitivos, afectivos, biológicos) y los sucesos ambientales. Esta concepción triádica denominada «determinismo recíproco» pone de manifiesto la multiplicidad causal del comportamiento humano, diferenciándose de otras teorías que lo atribuyen exclusivamente a factores externos de carácter ambiental (el determinismo ambiental unidireccional postula que la conducta resulta controlada por las influencias de la situación); de componentes personales (el determinismo personal postula que la causa del comportamiento está en las predisposiciones del individuo en forma de instintos, motivaciones, rasgos, etc.); o, bidireccionales (postula una causalidad interactiva que describe la conducta como el resultado de influencias personales y/o ambientales).

El determinismo recíproco, diferenciándose de los modelos anteriores, reconoce la importancia de la conducta humana que permite a las personas ejercer la capacidad de predicción y control sobre sus propias decisiones y acciones, en interacción con factores personales y ambientales.

Figura Nº 1.1 Esquema de representación de las tres concepciones de interacción. Bandura, A. (1978). *The self-system in reciprocal determinism*. *American Psychologist* 33, 344-358



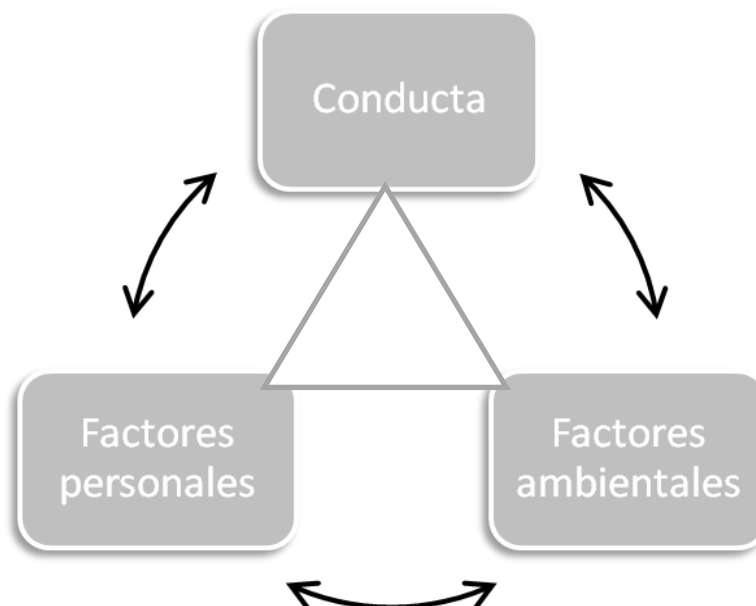
Representación esquemática de las tres concepciones alternativas de interacción. B significa comportamiento (Behavior), P los eventos cognitivos internos y otros que pueden afectar a la percepción y a la acción, y E el ambiente externo.

Este enfoque del funcionamiento humano restituye a las personas un rol esencial en su propia determinación, alejándose de esas visiones reduccionistas que lo visualizan dependiente de fuerzas externas, sobre las que no tienen ningún control. A partir de estos antecedentes, se concibe a las personas con la intencionalidad y la capacidad de planificar y ejecutar cursos de acción. Al respecto, Pajares y Schunk (2001) dicen: «Las personas son vistas como seres auto-organizados, pro-activo, auto-reflexivos y auto-regulados y no como organismos que actúan de forma reactiva y guiados por las fuerzas del medio ambiente o impulsadas por ocultos impulsos internos» (p.10). Respecto a esta capacidad del hombre de gobernarse a sí mismo, (Garrido, 2000) comenta, cuando Bandura confirma la tesis de autoeficacia, se da cuenta de que el mecanismo que gobierna nuestra conducta reside en la mente capaz de conocer y discernir. En el mismo sentido, el siguiente texto, señala:

Bandura explica la conducta en términos de la causalidad recíproca entre los factores personales, los factores ambientales, y la conducta en sí misma y concluye que a partir de este entramado de influencias recíprocas las personas son al mismo tiempo productos y productores de su personalidad, de su conducta y del ambiente en el que se desenvuelven. (Prieto, 2007, pp. 69-70)

Esto queda patente en la siguiente ilustración:

Figura Nº 1.2 Modelo triádico de determinismo recíproco, de acuerdo con Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review Vol. 84, No. 2, 191-215.



En la ilustración se puede observar cómo operan los efectos recíprocos en la interacción de los factores ambientales, personales y de la conducta, donde la conducta humana no es solamente consecuencia o efecto de la personalidad y del ambiente, sino que es, también, causa de la personalidad y del ambiente que la genera.

... el comportamiento y las condiciones ambientales funcionan como factores determinantes que interactúan recíprocamente. Los factores personales internos (por ejemplo, las concepciones, creencias, la auto-percepción) y el comportamiento también operan como determinantes recíprocos el uno del otro. Por ejemplo, la eficacia de las personas y las expectativas de resultados influyen en cómo se comportan, y los efectos ambientales creados por sus acciones, a su vez modifican sus expectativas. (Bandura, 1978, p.346)

En el determinismo recíproco triádico, el término «recíproco» hace referencia a la acción mutua desarrollada entre los factores causales. Torre (2007), señala: «... la reciprocidad no debe interpretarse como asimetría, de modo que todos los elementos influyan por igual en cada ocasión» (p.35). En lo concerniente a la reciprocidad de los factores, cabe decir que, el nivel de influencia o fuerza de algunos de estos factores en la interacción va a depender de las conductas y las circunstancias, prevaleciendo en unas ocasiones aspectos ambientales y en otras personales. Del mismo modo, en lo referido a la causalidad del comportamiento esta deja de interpretarse de modo lineal, en ocasiones un factor puede ser la causa y en otras actuar como efecto, dependiendo de cómo se produce el proceso de interacción. (El peso de cada factor varía para cada comportamiento y persona dada, así como para cada circunstancia). En tanto, el concepto «determinismo» se utiliza para significar la producción de efectos y eventos en lugar del sentido doctrinal en que las acciones están completamente determinadas por una secuencia previa de causas independientes de la persona (Bandura, 1997). La mayoría de la conducta está codeterminada por muchos factores que operan interactivamente. Al respecto, la causalidad agente plantea las cuestiones fundamentales del determinismo y la libertad de ejercer cierto control sobre la propia vida.

La libertad es a menudo considerada la antítesis de determinismo. Cuando se ve desde una perspectiva socio-cognitiva, no hay incompatibilidad entre la libertad y el determinismo. La libertad no se concibe negativamente, como la exención de las influencias sociales o limitaciones situacionales, más bien, se define positivamente como el ejercicio de auto-influencia para lograr los resultados deseados.

1.2. Agencia Humana

La agencia es entendida como la capacidad de predicción y control que la persona tiene sobre las elecciones, decisiones y acciones de las cuales es responsable. Este concepto se relaciona con una manera de explicar aspectos del funcionamiento humano autónomo en el que las creencias que las personas tienen sobre ellas mismas, son elementos fundamentales que les permiten ejercer una medida de control sobre sus vidas (Alkire, 2002; Kabeer, 1999; Kagitcibasi, 2005; Sen, 1985). Mediante el autosistema que poseen las personas, aprenden de los demás, planean estrategias alternativas, regulan la conducta personal y, participan de la autorreflexión. A través de la autorregulación los individuos desarrollan la capacidad de alterar su entorno e influir en sus acciones.

Albert Bandura (2001) señala que: «La capacidad de ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de la vida personal es la esencia de lo humano». (p.1) Ser un agente es hacer que las cosas ocurran o sucedan intencionalmente por medio de las propias acciones, influyendo de este modo, en el propio funcionamiento y las circunstancias vitales.

La agencia personal opera dentro de una amplia red de influencias socio-estructurales, en estas transacciones agénticas, las personas son productores, así como productos de los sistemas sociales.

1.2.1 Propiedades básicas de la agencia humana

El organismo humano se caracteriza por una serie de características que operan a través de la conciencia fenomenológica y funcional. A continuación de acuerdo con Bandura (2001) se describen estas propiedades básicas de la agencia personal:

1.2.1A.- *Intencionalidad*: Una intención, es una representación de un curso futuro de una acción que va a ser realizada. Las intenciones permiten visualizar el futuro centrándose en los planes de acción realizados en el presente, a través de intenciones dirigidas las personas anticipan sus posibles resultados.

1.2.1B.- *Previsión*: A través del ejercicio de la previsión, las personas se fijan metas para sí mismas, seleccionan y crean cursos de acción anticipando los eventos futuros. La habilidad de anticipar resultados futuros para influir en las actividades del presente, permite a las personas trascender los dictados de su ambiente inmediato.

1.2.1C.- *Auto-reactividad*: La auto-reactividad opera a través de procesos auto-reguladores que unen lo pensado con la acción. Autorregulando la motivación, los afectos y la acción a través de sub-funciones auto-referentes.

1.2.1D.- *Auto-reflexión*: Una característica esencial de las personas es la auto-examinación de su funcionamiento. Esta actividad meta cognitiva, permite a las personas juzgar la exactitud de su pensamiento predictivo y operatorio con los resultados de sus acciones.

1.2.2. Modos de la Agencia humana

Por último, cabe destacar que junto con la agencia personal detallada en el presente apartado, la Teoría Cognitiva Social distingue otros dos modos ejercer la agencia: la agencia proxy y la agencia colectiva.

1.2.2A.- *La agencia proxy* es aquella en que el sujeto confía en otros para actuar de acuerdo a lo deseado y así afianzar los resultados.

1.2.2B.- *La agencia colectiva* es ejercida mediante coordinaciones sociales y esfuerzo interdependiente.

1.3. Capacidades básicas del ser humano

Las personas poseen un autosistema que las provee de ciertas capacidades humanas fundamentales. Mediante la capacidad: de simbolizar, anticipar (previsión), de aprendizaje vicario, de autorregulación y de autorreflexión los individuos regulan su conducta a través de criterios internos y reacciones evaluadoras. Mediante mecanismos cognitivos relacionado con los procesos de pensamiento, la motivación, la emoción y la conducta humana. Estas capacidades le proporcionan los medios cognitivos para influir y determinar su propio destino.

1.3.1 Capacidad simbólica

La utilización de los símbolos es una capacidad que tiene gran importancia en la vida de las personas, son vehículos fundamentales del pensamiento humano. La capacidad de simbolizar permite a los individuos representar cognitivamente su entorno y de esta forma ensayar posibles soluciones a situaciones problemáticas que puedan surgir, siendo un medio poderoso de cambio y adaptación al entorno.

A través de los símbolos, las personas procesan y transforman sus experiencias inmediatas en modelos cognitivos internos que se convierten en guía de su propia acción. Por medio de los símbolos los sujetos confieren igualmente significado, forma y continuidad a las experiencias vividas así como la capacidad de anticipar cognitivamente acontecimientos futuros.

1.3.2. Capacidad de anticipación

La capacidad de anticipación o previsión es una conducta propositiva regulada por los pensamientos predictivos. La previsión se relaciona con aquellas acciones deliberadas e intencionales que buscan anticipar las contingencias y/ o las consecuencias resultantes, mediante la autorregulación de la conducta.

La capacidad de prever permite a las personas planificar cursos de acción, anticipar las consecuencias probables de dichas acciones, fijarse metas y sentirse motivadas. Las personas, al proyectar sus acciones, visualizan un futuro deseable y, de esta manera conciben una realidad más allá del entorno inmediato.

1.3.3. Capacidad de aprendizaje vicario

Las personas en muchas ocasiones aprenden a través de la observación de las conductas de actuación de otras personas y de las consecuencias que de tal conducta se producen antes que de la ejecución propia, ya que esta última suele resultar dura y costosa.

El aprendizaje vicario tiene gran relevancia, permite al individuo adquirir las reglas necesarias para generar y regular patrones de conducta sin tener que ir formándose gradualmente mediante ensayo y error. La observación o experiencia vicaria permite a las personas aprender sin los riesgos de la experiencia directa, adquiriendo de esta forma nuevos patrones de conductas y habilidades complejas.

La adquisición del conocimiento a través del aprendizaje vicario se realiza a través de cuatro procesos:

1.3.3A. Atención. Mediante el proceso de atención se selecciona y extrae la información al observar el comportamiento de un modelo que ejecuta la acción que se desea aprender. En este proceso de selección intervienen algunas variables como las características del modelo o, la competencia, entre otras.

1.3.3B.- *Retención*. Se refiere a la capacidad de retener aquello a lo que le hemos prestado atención (lo observado), de modo que podamos ejecutarlo más tarde. Recordar lo observado es un proceso que involucra la capacidad de simbolizar. En consecuencia, «la retención constituye un proceso activo de transformación y estructuración de lo observado» (Prieto, 2007, p.85).

1.3.3C.- *Reproducción*. Una vez que se ha puesto atención y se ha retenido la información, debemos ser capaces de reproducir el comportamiento observado. Cuando la información es procesada y transformada en símbolos se debe pasar al desempeño o ejecución de la acción realizada por el modelo con el que nos comparamos ya que la transferencia ocurre cuando lo aprendido se aplica a una situación similar.

1.3.3D.- *Motivación*. A pesar de todo, todavía no haremos nada a menos que estemos motivados a imitar; es decir, a menos que tengamos buenas razones para hacerlo, ya que existe una diferencia fundamental entre la adquisición y la ejecución de la conducta. Solo ejecutaremos aquello que por razones personales nos motive e incite a su realización.

1.3.4. Capacidad de autorregulación

Controlar el comportamiento propio es de gran importancia para las personas. Esta capacidad del ser humano se realiza mediante mecanismos autorreguladores, que permiten a las personas determinar sus propios cursos de conducta. Jackson, Mackenzie y Hobfoll (2000) definen la autorregulación como «...un proceso sistemático del comportamiento humano que provee a los individuos la capacidad de ajustar sus acciones y metas a la consecución de resultados deseados». (p. 275)

Una vez que los criterios internos de evaluación han sido establecidos, el ser humano los utiliza para evaluar sus actuaciones. Bandura sugiere tres pasos en el proceso de autorregulación:

1.3.4A.- *Auto-observación* (auto-monitorización): Se refiere a un análisis detallado del comportamiento del propio sujeto. Nos observamos a nosotros mismos, nuestro comportamiento y tomamos nota de ello. (Bandura, 1993)

1.3.4B.- *Juicio*: El auto-juzgamiento hace referencia a la comparación entre las realizaciones actuales y las metas preestablecidas. (Comparación de la propia ejecución con la deseada). Existen dos tipos de metas, aquellas fijadas a un criterio de referencia y las basadas en comparaciones referidas a las realizaciones de otras personas.

1.3.4C.- *Autorreacción*: es una respuesta a la comparación establecida de nuestra conducta, si hemos salido bien en la comparación con nuestro estándar, nos damos respuestas de recompensa a nosotros mismos. Si no salimos bien parados, nos daremos auto-respuestas de castigo. Bandura (1987) señala que: «...el individuo sigue aquellas pautas de comportamientos que producen autorreacciones positivas,

y evita aquellas conductas que originan autocensura». (p.375). En resumen, la autorreacción puede ser una autorrespuesta evaluativa de carácter positiva o negativa y, puede ser gratificante o castigadora.

1.3.5. Capacidad de autorreflexión

La autorreflexión es el proceso de pensarse a sí mismo. Es la capacidad de interpretar lo que registran nuestros sentidos- que permite a la persona analizar sus experiencias y sus procesos de pensamiento para lograr el conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea. Torre (2007) señala que en el proceso de autorreflexión, «el individuo puede dirigir la mirada hacia sí mismo y hacerse objeto dinámico de reflexión en áreas muy diferentes (procesos cognitivos, emocionales y conductuales), sin perder por ello su cualidad de sujeto agente» (p.34) ya que es: «a través de la auto-reflexión, que las personas dan sentido a sus experiencias, exploran sus conocimientos y sus autos creencias, comprometiéndose en la auto-evaluación, y modificando su forma de pensar y su comportamiento». (Bandura, 1986, p.21)

Mediante la autorreflexión, el sujeto puede generar juicios sobre su capacidad para afrontar situaciones específicas, siendo la autoeficacia uno de los tipos de pensamiento que más influye en la conducta humana.

Entre los distintos tipos de conocimiento que las personas pueden obtener de esta capacidad de autorreflexión, destaca el juicio de capacidad personal para desenvolverse con éxito en un contexto determinado, percepción que se refiere a las creencias de autoeficacia, cuyo valor predictivo juega un papel esencial en la conducta. (Prieto, 2007, p.4)

La examinación del conocimiento mediante la autorreflexión sobre las propias capacidades tiene gran valor ya que las creencias que los individuos sostienen influyen poderosamente en la manera en que actúan.

1.4. Creencias de autoeficacia

La teoría de las creencias de autoeficacia formulada por Albert Bandura es considerada una de las más relevantes en el campo de la psicología. No obstante, su nivel de influencia ha traspasado campos de conocimientos muy diversos que reconocen en ella una teoría fundamental para explicar el comportamiento humano.

Las creencias de autoeficacia son un factor esencial en la motivación humana, el bienestar y la realización personal. Ellas determinan cómo la gente siente,

piensa, se motiva y se comporta. Por este motivo, consideramos oportuno describir los mecanismos mediante los cuales las creencias regulan el comportamiento.

En primer lugar, es indispensable señalar que las creencias de autoeficacia son un juicio autorreferente en el que las personas se atribuyen la capacidad de realizar una determinada acción para conseguir así sus propósitos. En este sentido, es fundamental que el sujeto se juzgue a sí mismo capaz de ejecutar determinadas conductas para conseguir determinados resultados. Según los juicios que realiza cada persona respecto de su capacidad, la estimulan o la inhiben de realizar una determinada acción.

Aunque la persona tenga los recursos y habilidades, lo primordial es juzgarse capaz de ejecutar determinadas tareas, esa es la idea básica tras la autoeficacia. La auto-percepción de eficacia afecta la motivación y la conducta, por este motivo, lo que la gente cree respecto de sus capacidades determina en gran medida lo que pueden realizar. Bandura, (1997) señala que: «el nivel de motivación de la gente, los estados afectivos, y las acciones se basan más en lo que creen que en lo que es objetivamente cierto» (p.2). Las creencias son tanto más importantes que nuestras capacidades.

Cómo se comporta la gente a menudo puede predecirse mejor por las creencias que poseen acerca de sus capacidades que por lo que en realidad son capaces de lograr, para estos las percepciones de autoeficacia ayudan a determinar lo que hacen los individuos con los conocimientos y habilidades que tienen. (Pajares, 2002, p.15).

La forma en que operan las creencias de autoeficacia puede explicarse a partir del pensamiento autorreferente, que «actúa como intermediario entre el conocimiento y la acción». (Bandura, 1987, p.415).

Las creencias de eficacia operan como un factor clave en un sistema generativo de la competencia humana. Por lo tanto, diferentes personas con habilidades similares, o la misma persona en diferentes circunstancias, pueden realizar mal, de manera adecuada, o extraordinariamente una tarea, en función de las fluctuaciones en las creencias de eficacia personal. (Bandura, 1997, pp. 36-37)

Si bien las fluctuaciones en las creencias de eficacia son claves para predecir el comportamiento a la hora de ejecutar una tarea, es importante considerar que las creencias de capacidad no operan desde la nada, por muy fuertes que sean las creencias no se logrará lo que se desea si estas no van acompañadas de los conocimientos, las habilidades y destrezas necesarias para ejecutar la tarea. Por eso es importante el procesamiento cognitivo de la información que nos proporcionan los: «logros de ejecución», «la experiencia vicaria», «la persuasión verbal» y «los estados fisiológicos y emocionales». Ya que, para lograr «...un rendimiento adecuado se requiere tanto la existencia de

habilidades como la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarla» (Bandura, 1987, p.416)

Finalmente, cabe añadir que las personas crean y desarrollan autoconcepciones acerca de su propia capacidad, a través de las creencias desarrollan un determinado curso de acción para conseguir sus objetivos personales.

1. 4. 1 Autoeficacia y acción

Las creencias de autoeficacia afectan la conducta mediante distintas formas de influencia: en las elecciones de conductas, el esfuerzo empleado y la persistencia, y en los patrones de pensamiento. A continuación se detallan aquellos aspectos que ilustran cómo influyen las creencias en la conducta.

1.4.1A.- *La elección de conductas:* La percepción de autoeficacia influye en la elección de la tarea y la determinación de la acción, ya sea, mediante la conducta de afrontamiento para iniciar una actividad o de evitación de la misma. Las personas suelen escoger actividades en las que se sienten seguras y en las que se juzgan a sí mismas capaces de ejecutar. Pero, suelen evitar aquellas situaciones de riesgo que creen superiores a sus habilidades de afrontamiento. Cuando alguien se siente incapaz de realizar una tarea, evitará iniciar acciones para llevarla a cabo, ya que el temor al fracaso le resultará intimidante. A menos que la gente crea que sus acciones producirán los efectos deseados, tendrán pocos incentivos para participar en esas acciones.

1.4.1B.- *Esfuerzo empleado y persistencia:* Los juicios de eficacia determinan la cantidad de esfuerzo que las personas van a invertir en una actividad, cuánto tiempo van a persistir frente a los obstáculos y lo resistentes que serán frente a experiencias adversas. A mayor nivel de autoeficacia atribuida, mayor nivel de persistencia en los esfuerzos; la actividad persistente contribuye a la mejora del rendimiento del sujeto. En sentido contrario, aquellas personas que se perciben inseguras de sus capacidades disminuyen sus esfuerzos o abandonan la tarea tempranamente manteniendo así sus expectativas auto-debilitantes.

La reacción ante el fracaso es diferente para quienes se juzgan capaces que para quienes se juzgan incapaces; los primeros lo imputan al poco esfuerzo y, los segundos a su incapacidad.

1.4.1C.- *Patrones de pensamiento y reacciones emocionales:* Los juicios de las personas sobre su propia capacidad influyen en los patrones de pensamiento y las

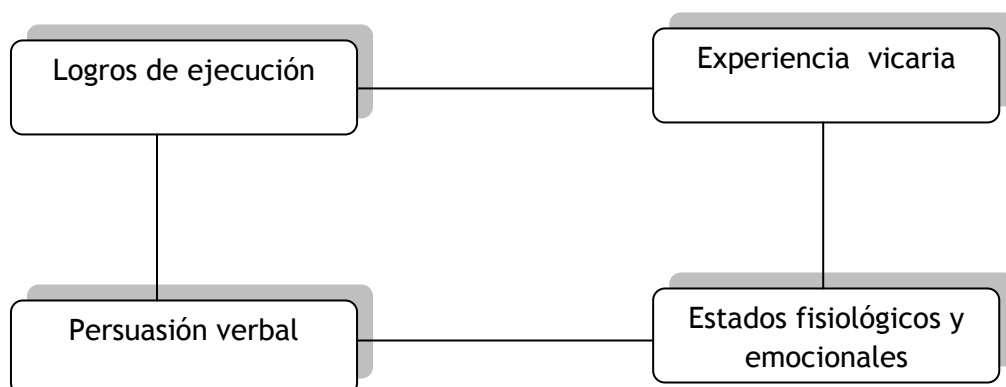
reacciones emocionales desarrolladas durante las interacciones reales y anticipadas con el ambiente, influyendo así en el nivel de desempeño que obtienen.

Las personas con alto nivel de autoeficacia dedican sus esfuerzos al trabajo que le supone la tarea, que abordan con sentimientos de serenidad, enfrentando las tareas difíciles como un desafío, sintiéndose estimulados por aquellos obstáculos que le exigen un mayor esfuerzo. Por el contrario, las personas con bajo nivel de autoeficacia pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, exageran la magnitud de sus deficiencias y las dificultades potenciales del medio. Todas esas dudas crean estrés, depresión y una visión estrecha de la mejor manera de resolver un problema.

1.4.2 Fuentes de información de la autoeficacia

Existen cuatro fuentes principales de información de la autoeficacia: los logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos. Estas fuentes de información proporcionan conocimiento acerca de la propia eficacia, es decir, a través de ellas las personas juzgan sus propias capacidades ante los retos. Cabe señalar que las creencias de autoeficacia se construyen a partir de la interpretación de estas cuatro fuentes de información. «Tanto el aumento como la disminución progresiva de las expectativas de eficacia personal pueden lograrse a través de un procedimiento que incluya cualquiera de las fuentes de información sobre la eficacia». (Peralbo, Sánchez y Simón, 1986, p.39)

Figura Nº 1.3 “Fuentes de información de la autoeficacia” en Márquez, A. (2004). Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid.



1.4.2A.- *Logros de ejecución*: Esta fuente de autoeficacia tiene relación con la información obtenida a través del desempeño de un individuo en una tarea en particular. Respecto de la importancia de esta fuente de información,

Bandura (1986) señala que es especialmente influyente porque se basa en experiencias directas basadas en el dominio real, es decir, cómo las personas interpretan sus éxitos o fracasos. El éxito en la propia ejecución de una tarea aumenta las evaluaciones positivas de eficacia, mientras que los fracasos repetidos la disminuyen.

...la ejecución propia como factor de la percepción de autoeficacia personal ha de concluir con dos advertencias: a) en la ejecución con éxito se ve la importancia del éxito en la generación del juicio de eficacia personal, pero el fracaso en los primeros intentos puede ser aniquilador, de ahí la importancia de proponer tareas en las que tengan éxito a los timoratos y a los principiantes; y b) las metas mínimas y a corto plazo indican lo realista que es la instalación de juicio de autoeficacia. (Garrido, 2000, p.15)

Por su parte, Bandura (1987) señala que: «El éxito aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente si se producen al principio de las actividades no reflejando por lo tanto la falta de esfuerzo o las circunstancias externas adversas». (p.424)

1.4.2B.- *Experiencia vicaria*: Otra fuente de información de la autoeficacia es la experiencia vicaria, en esta fuente la información se obtiene a partir de la observación de modelos en la ejecución de una tarea en particular. La comparación con estos modelos sirve de referente para evaluar el propio desempeño.

Las personas no solo aprenden de su propia experiencia sino por la observación de los comportamientos de los demás. Esto permite el aprendizaje vicario, las personas aprenden un comportamiento nuevo, sin someterse al proceso de ensayo y error de su realización. De este modo evitan correr el riesgo de errores costosos y potencialmente mortales. (Pajares, 2002, p.11)

La experiencia vicaria como fuente de eficacia permite la comparación social y a través de ella se aprende a ejecutar una actividad mediante la observación de un modelo que la ejecuta. Un sujeto se convence a sí mismo de que si otra persona es capaz de ejecutar una tarea, él también será capaz si se esfuerza. (Peralbo, 1999). La observación de cómo los demás realizan con éxito determinadas actividades, puede producir expectativas de eficacia en observadores que también poseen las capacidades para dominar actividades comparables.

Cruz (2005), señala respecto del modelado que:

Bandura como psicólogo clínico trabaja con tres estudios que llevan a una misma conclusión. La imitación puede darse por instinto despertando impulso instintivo para copiarlas. Por desarrollo, los niños imitan las acciones que se ajustan a sus estructuras cognoscitivas. Por condicionamiento, conductas imitadas y reforzadas por moldeamiento. (p.93)

En las experiencias vicarias se distinguen cuatro fases para que el aprendizaje por modelado se logre: atención, retención, reproducción y motivación. En el primer caso, La atención se refiere a la habilidad de observar de manera selectiva las acciones de un modelo. Por su parte, la observación de los comportamientos se puede reproducir sólo si se conservan en la memoria, un proceso posible gracias a la capacidad humana para simbolizar. La producción se refiere al proceso de participación en el comportamiento observado. Por último, si la participación en el comportamiento observado produce resultados de valor y de expectativa, el individuo está motivado para adoptar el comportamiento y repetirlo en el futuro.

1.4.2C.- *Persuasión Verbal*: Es una fuente de información de la autoeficacia que tiene como propósito reforzar nuestros juicios de capacidad mediante lo que otras personas opinan de nuestra ejecución en una determinada tarea. Es una técnica de motivación persuasiva para influir en la conducta y se utiliza para inducir en el sujeto la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir lo que desea.

Bandura (1986) señala que:

los individuos a los que se persuade verbalmente de poseer la capacidad necesaria para desarrollar determinadas tareas tienen mayor probabilidad de mantener un nivel de esfuerzo elevado al enfrentarse a las dificultades y problemas que pueden surgir en aquellos que continúan abrigando dudas sobre sí mismos y acentuando sus deficiencias personales. (p.426)

En el mismo sentido, Schunk, (1989) dice que:

Las personas a quienes se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a realizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas o cuando sólo piensan en sus deficiencias personales ante los problemas. (p.22)

Según, Gozalo y León del Barco (1999)

- La fuente de persuasión: debe ser una persona con credibilidad, prestigio y alto nivel de conocimientos sobre el tema que se está tratando, la inducción de creencias falsas sobre la competencia personal únicamente conseguirá

inducir al fracaso con lo que el persuasor perderá credibilidad y disminuirá aun más la percepción de autoeficacia del persuadido.

- Límites de la información: la información que se ofrece al sujeto sobre sus posibilidades debe estar dentro de un límite realista. A ser posible tomando como ejemplo y referencia «logros reales». Si persuadimos en logros no posibles o carentes de dominios reales para ser alcanzados, la no consecución de las metas propuestas debilita la autoeficacia que se pretendía.

1.4.2D.- *Estados fisiológicos y emocionales*: Es una fuente de información relacionada con la eficacia proveniente de las reacciones fisiológicas y emocionales de una persona al juzgar sus capacidades en la realización de una tarea en particular⁷. Los indicadores somáticos son especialmente relevantes en los campos en los que están implicados la realización de tareas físicas, el funcionamiento de la salud y el afrontamiento de factores estresantes. (Bandura, 1977)

La información proveniente de los estados fisiológicos y emocionales es interpretada por los individuos por las consecuencias somáticas que se derivan de un alto o bajo nivel de activación⁸ en la realización de una tarea. En ocasiones, esta información se traduce en el aumento del ritmo cardiaco, temblor muscular, un nudo en el estómago, respiración agitada, sensación de calor, sudoración excesiva, espasmos gástricos, respiración entrecortada o movimientos nerviosos, entre otros muchos. Estas situaciones, dependiendo de las circunstancias, podrían tener un valor informativo sobre la competencia personal.

Un determinado nivel de activación puede llegar a influir en el desempeño del sujeto. Por ejemplo: en las competiciones deportivas se generan unos niveles de ansiedad y de angustia tan elevados que los procesos fisiológicos y cognitivos del atleta se ven en gran medida afectados, en ocasiones tan drásticamente que la propia ejecución deportiva se deteriora o se malogra.

Para cualquier actividad o tarea cada individuo necesita un grado de tensión acorde a la misma. Tareas muy difíciles o que demandan un esfuerzo intelectual (como estudiar para un examen) presentan su punto óptimo en niveles relativamente bajos de estrés (para no afectar la atención), mientras que otras tareas que requieren

⁷ La teoría Social del aprendizaje hace hincapié -principalmente- en la función informativa de la activación fisiológica.

⁸ Activación o arousal es «una activación general fisiológica y psicológica del organismo, variable a lo largo de un continuo que va desde el sueño profundo hasta la excitación intensa» (Gould y Krane 1992, pp.120-121).

resistencia o persistencia (por ejemplo, practicar un deporte) presentan ese punto óptimo en niveles más altos de estrés (ya que favorecen la motivación).

Albert Bandura (1997) señala que la información proveniente de los estados fisiológicos y emocionales no diagnostica, por sí misma, la eficacia personal. Esta información afecta a la autoeficacia percibida a través de los procesos cognitivos mediante una serie de factores que afectan a lo que se hace con las condiciones fisiológicas. Por ello, es importante reconocer la fuente percibida de activación:

Las actividades a menudo suelen llevarse a cabo en situaciones en las que ocurren diversos eventos evocadores. Esto crea ambigüedad respecto a la causa que origina las reacciones fisiológicas. Por esta razón, es importante considerar que, los factores ambientales ejercen una fuerte influencia sobre cómo se interpreta el estado interno y que el impacto de los aspectos fisiológicos en la autoeficacia, variará en función de los factores situacionales y el significado que se les dé. (Albert Bandura, 1997, p.107)

Entre estos factores podemos mencionar:

- El nivel de activación: No es la intensidad de la reacción física y emocional lo más importante, sino más bien cómo son percibidas e interpretadas. Las implicaciones de la activación fisiológica para el juicio de la autoeficacia se derivan de las experiencias pasadas y en que forma fueron interpretadas. Para las personas que por lo general encuentran la excitación como facilitadora, la excitación tendrá un significado de eficacia diferente que para aquellos para quienes la excitación ha sido debilitante.

La experiencia de activación dependerá de cómo la persona interprete su propio estado, de manera que un bajo nivel de activación puede sentirse como placentero y relajante o, por el contrario, como aburrido, en función de la orientación motivacional de la persona. Por ello, es crucial entender esta relación no como un modelo de funcionamiento universal sino, muy al contrario, de percepción individual. De esta manera cada persona necesitaría un grado individualmente adaptado de activación.

La activación emocional, en función de las personas, puede facilitar o debilitar la propia eficacia. Al evocar el miedo que provocan los pensamientos acerca de su ineptitud, las personas pueden despertar en sí mismos niveles elevados de ansiedad que exceden con mucho el miedo experimentado durante una situación de peligro real. (Bandura, 1977, p106)

- Predisposiciones: Las creencias de autoeficacia preexistentes crean predisposiciones atencionales, interpretativos y de la memoria en el procesamiento de la información somática, como lo hacen en las otras fuentes de información sobre la eficacia. Un bajo sentido de eficacia es probable que aumente la sensibilidad de los estados corporales de excitación en los dominios de funcionamiento en los que las personas desconfían de sus capacidades de afrontamiento de problemas. Los sesgos cognitivos en la interpretación de las sensaciones corporales se representan gráficamente de manifiesto cuando a las personas se les da información falsa de los cambios en la activación fisiológica. Por ejemplo: individuos que son propensos a malinterpretar las sensaciones corporales como anuncio de un ataque de pánico han recibido una respuesta ficticia e inexplicable de un aumento repentino en su frecuencia cardíaca.

Hasta aquí se han considerado las implicaciones sobre la eficacia de las diferentes fuentes de información en cada una de las cuatro modalidades.

A modo de resumen, hemos elaborado tres tablas que se presentan en las páginas subsecuentes, estas han sido creadas con el propósito de esquematizar los antecedentes expuestos y para ejemplificar los contenidos tratados. En estas tablas se describen los factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia y las implicaciones para el desarrollo de las creencias de eficacia positivas. Cabe señalar, que las tablas que hemos confeccionado se basan en el trabajo realizado por Labone, (2004) que contextualiza y explica los antecedentes expuesto para cada fuente de información. De forma más detallada, podemos decir que:

En la tabla 1.1 se describen los factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las Experiencias de Logros como son: a) los factores contextuales y nivel de dificultad de la tarea; b) el gasto de esfuerzo; c) el auto-monitoreo y la reconstrucción de experiencias de logros y d) la trayectoria de logros.

En la tabla 1.2 se describen los factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las Experiencias Vicarias: a) modos de influencia de modelado; b) atributos de similitud del modelo; c) similitud de desempeño; d) modelado de progreso o modelado de dominio, y e) multiplicidad y diversidad de modelo.

Finalmente, en la tabla 1.3 se describen los factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las Experiencias de Persuasión Verbal: a) retroalimentación del desempeño; b) experiencia y credibilidad, y c) grado de disparidad.

Cabe señalar, que en estas tablas no se incorpora la información provenientes de los «estados fisiológicos y emocionales» porque se considera que apunta más al tratamiento terapéutico.

Tabla 1.1 Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las experiencias de dominio de logros y las implicaciones para el desarrollo de las creencias de eficacia positivas. Fuente: Labone, (2004)

Fuente: Experiencias de logros

Factores	Implicaciones para el desarrollo positivos de las creencias de autoeficacia.	Comentarios de Elizabeth Labone, (2004)
Preexistencia de esquema preconcebidos	La evaluación del desempeño debe proporcionar información explícita y convincente que refute las creencias de eficacia pre-existentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Los individuos tienden a rechazar actuaciones que son incompatibles con las creencias de eficacia existentes debido a los sesgos ejercidos por auto-esquemas pre-existentes. - Cualquier desarrollo o evolución de la eficacia personal requiere retroalimentación clara y convincente de la fuerza que se opone a la creencia pre-existente en la propia capacidad. (Bandura, 1997, p. 82) - La influencia de las creencias pre-existente en el procesamiento de la información sugiere que una vez que las creencias de autoeficacia se forman son relativamente estables. - Los significados que se construyen a través de la experiencia de dominio de logro son más maleables, cuando los auto-esquemas todavía no se han formado. - Wheatley, (2002) reconoce los beneficios de las dudas en la eficacia para que se produzcan los cambios en las creencias en la propia eficacia. - Henson, (2001) apoya la reflexión, señalando que los docentes que participan en investigación mejoran su eficacia. Tal participación puede impugnar las creencias pre-existente de eficacia de los profesores alentándoles para pensar críticamente sobre su práctica y responder activamente a estas reflexiones.
Factores contextuales y de dificultad de la tarea	Las tareas difíciles deben realizarse con éxito en una amplia gama de condiciones.	<ul style="list-style-type: none"> - La dificultad de la tarea influye en el procesamiento de experiencias de dominio. - El rendimiento en tareas difíciles o complejas transmite información de eficacia que puede llevar a cambios en las creencias de autoeficacia. - La eficacia puede ser mayor si el rendimiento es satisfactorio. - El nivel percibido de dificultad de la tarea no proviene solamente de las propias características de la misma, sino también de otras tareas similares.

Continuación... Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las experiencias de dominio de logros y las implicaciones para el desarrollo de las creencias de eficacia positivas.

Fuente: Experiencias de logros

Factores	Implicaciones para el desarrollo positivos de las creencias de autoeficacia.	Comentarios de Elizabeth Labone, (2004)
Continuación...	Continuación...	Continuación...
Factores contextuales y de dificultad de la tarea	Las tareas difíciles deben realizarse con éxito en una amplia gama de condiciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe considerar el contexto en la que la tarea se lleva a cabo. - El contexto tiene un impacto significativo sobre el desempeño. (Bullough & Baughman, 1995), sin embargo, la consideración del contexto en la eficacia de la investigación del profesorado ha sido inconsistente. - Para fomentar creencias de eficacia fuertes, las tareas deben ser practicadas y desarrolladas bajo diversas condiciones del contexto. - Para impactar sobre las creencias personales de eficacia las tareas deben ser realizadas en las condiciones contextuales que se consideren para ser controladas internamente (Bandura, 1997). <p>La inclusión de un cierto grado de capacidad de control puede ser importante en la determinación de la maleabilidad de las creencias de eficacia</p>
El gasto de esfuerzo	El esfuerzo requerido debe corresponder con la percepción de dificultad percibida de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> - El éxito en las tareas difíciles pueden aumentar la eficacia, la información normativa sobre la tarea difícilmente se administra antes de dedicarse a la tarea se ha encontrado ser un instrumento para informar y elevar las creencias de autoeficacia (Harackiewicz et al., 1985). - La enseñanza de la eficacia en las tareas específicas de enseñanza obtenida de fuentes tales como la experiencia vicaria o el modelado cognitivo, puede servir como información normativa para los docentes y les permita evaluar los gastos de esfuerzo, que resulta en la formación de nuevo, o la reevaluación de las creencias existentes, la eficacia personal.

CONTINUACIÓN... Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las experiencias de dominio de logros y las implicaciones para el desarrollo de las creencias de eficacia positivas.

Fuente: Experiencia de logros

Factores	Implicaciones para el desarrollo positivos de las creencias de autoeficacia.	Comentarios de Elizabeth Labone, (2004)
<p>Continuación...</p> <p>El auto-monitoreo y la reconstrucción de las experiencias de dominio</p>	<p>Continuación...</p> <p>El auto-monitoreo y auto-evaluación debe centrar la atención en las experiencias de desempeño exitosas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Continuación... - El auto-monitoreo debe centrarse en la atención y el recuerdo de las experiencias exitosas del individuo (Bandura, 1997). - La importancia del auto-control selectivo confirma los beneficios de la retroalimentación positiva enmarcado-atrás para la mejora de la eficacia y el uso de los objetivos en el suministro de indicadores de lo que para atender a (Bandura y Cervone, 1983; Chester, 1991 ; Schunk Y Hanson, 1989). - enmarcado y el uso de metas de proporcionar indicadores de lo que para asistir a la (Bandura y Cervone, 1983; Chester, 1991; Schunk y Hanson, 1989). - El auto-monitoreo y la reconstrucción de las experiencias de dominio puede atribuir sesgo de información para la retirada de la eficacia selectiva en la interpretación de los resultados. - La naturaleza aislada de trabajo de los profesores no se prevean medidas específicas consistentes retroalimentación positiva, y por lo tanto, el desarrollo de procesos de autorregulación que incluyan estructuras explícitas para el suministro de información periódica es fundamental en el desarrollo de las creencias de eficacia.
<p>Trayectorias de logro</p>	<p>Se deben desarrollar las habilidades de la memoria para recordar con exactitud los éxitos y los fracasos y las condiciones bajo las cuales se producen.</p> <p>Una apropiada auto-monitorización debe ir dirigido desarrollar el recuerdo de las experiencias de dominio de logros más favorables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El logro de las competencias, en particular, las habilidades complejas, normalmente se producen durante un largo período de tiempo. - Las personas evalúan la eficacia personal valorando el seguimiento de sus logros y las diversas condiciones en las que ocurren. - Información de eficacia es más probable que se procese de manera positiva cuando los individuos evaluar su propio desempeño a la mejora continua a pesar de contratiempos periódicos, que cuando el logro se percibe en lo alto, lo que sugiere que la persona ha llegado al límite de su capacidad.

CONTINUACIÓN... Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las experiencias de dominio de logros y las implicaciones para el desarrollo de las creencias de eficacia positivas.

Fuente: Experiencia de logros

Factores	Implicaciones para el desarrollo positivos de las creencias de autoeficacia.	Comentarios de Elizabeth Labone, (2004)
Continuación...	Continuación...	Continuación...
Trayectorias de logro	<p>Se deben desarrollar las habilidades de la memoria para recordar con exactitud los éxitos y los fracasos y las condiciones bajo las cuales se producen.</p> <p>Una apropiada auto-monitorización debe ir dirigido desarrollar el recuerdo de las experiencias de dominio de logros más favorables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Animar a los profesores a llevar un diario regular de sus experiencias puede ser beneficioso para la eficacia del profesor. - Las intervenciones de experiencias directas tienen mayor éxito en el dominio la mejora de la eficacia del profesor sí por lo general han incluido alguna forma de auto-reflexión (Henson, 2001 ; Moss, 1997 ; Shachar y Shumuelevitz, 1997 ; Ross, 1994 ; Volkman, Sheffler, y Dana, 1992 , Stein y Wang, 1988). - La auto-reflexión puede facilitar el uso explícito de procesos de autorregulación en la interpretación de experiencias de dominio y por lo tanto, aumentar la auto- eficacia (Schunk y Zimmerman, 1997).

Fuente: Tabla elaborada en base al estudio de Labone, E. (2004). *Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms*, Teaching and Teacher Education, 20, 341–35.

Tabla 1.2 Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las experiencias vicarias y las implicaciones para el desarrollo de las creencias de eficacia positivas.

Fuente: Experiencia vicaria

Factores	Implicaciones para el desarrollo positivos de las creencias de autoeficacia.	Comentarios de Elizabeth Labone, (2004)
Los modos de influencia del modelado	<p>Los modelos simbólicos son eficaces para mejorar la eficacia, en especial cuando se involucran en el modelado cognitivo los pasos y estrategias durante el desarrollo de la tarea. Los modelos simbólicos deben ser de similares atributos personales del observador.</p> <p>El auto-modelo es beneficioso para las creencias de eficacia cuando el éxito sucesivo en las interpretaciones o ejecuciones crean un andamiaje del dominio progresivo de las tareas que se repiten en el modelo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las observaciones de actuaciones de los demás, así como el auto-modelado en el desempeño en las tareas y los comportamientos contribuye al desarrollo de creencias de autoeficacia. - La exposición de modelos simbólicos competentes a través de medios visuales pueden desarrollar creencias positivas de eficacia personal específicos para la conducta modelada (Bandura, 1982 Schunk, 1987). - La inclusión de la modelización cognitiva en la que el modelo verbaliza los procesos de pensamiento e información de valor estratégica es particularmente útil para el desarrollo de habilidades cognitivas. - Consistente con el impacto de la experiencia vicaria en las creencias de eficacia para las tareas con las que un individuo tiene experiencia previa limitada, el modelado cognitivo se ha encontrado ser más eficaz en el desarrollo positivas de las creencias de autoeficacia en futuros profesores que mediante la instrucción directa (Gorrell y Capron, 1990).
Atributos de similitud del modelo	Los modelos pueden ser más fácilmente atendidos por el observador, si se percibe que tienen similares atributos personales. Por ejemplo, el género y la edad.	<ul style="list-style-type: none"> - Las observaciones de actuaciones exitosas de modelos deben ser de capacidad similar (similitud de desempeño) y atributos similares, como la edad y el sexo (similitud atributo), tienden a aumentar la eficacia de las creencias personales. - Schunk y Hanson (1985) encontraron que los niños que observaron modelos de pares que realizan una habilidad cognitiva aumentaron sus creencias de autoeficacia más que los niños que observaron un modelo docente que realizó la misma habilidad. - El modelado de las habilidades de enseñanza por los compañeros y colegas que hayan ocupado el rendimiento y la similitud de los atributos pueden ser más beneficiosa para la observación de los maestros que cooperan con futuros profesores.

CONTINUACIÓN... Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las experiencias vicarias y las implicaciones para el desarrollo de las creencias de eficacia positivas.

Fuente: Experiencia vicarias

Factores	Implicaciones para el desarrollo positivos de las creencias de autoeficacia.	Comentarios de Elizabeth Labone, (2004)
Continuación... Similitud de desempeño	Continuación... El funcionamiento del modelado debería caer dentro de la zona de desarrollo de proximidad del observador.	Continuación... - Mientras que los observadores son más propensos a atender a los modelos que poseen atributos personales que se ven similares, las percepciones de competencia del modelo puede mediar en este sentido. - Modelos que son percibidos por el observador por ser competentes tienen más probabilidades de influir positivamente en la eficacia del observador, independientemente de las diferencias percibidas en los atributos personales (Bandura, 1997). - El nivel de competencia debe ser percibida por el observador por ser realista y alcanzable.
Modelado de progreso o modelado de dominio	Los modelos de afrontamiento positivos deben verbalizar las creencias de autoeficacia a través de las tareas y el reconocimiento de su progreso en el dominio. Modelos de Dominio debe verbalizar la información cognitiva implicado en el dominio de la tarea.	- El modelado de progreso o los modelos de dominio, se refieren a los modelos que, superan gradualmente las dificultades o los modelos que muestran rendimiento exitoso inmediato. - Ambas modalidades se han encontrado ser exitosas en el aumento de las creencias de eficacia, en particular cuando el modelo se enfrenta en verbalizar las creencias positivas en su capacidad para superar las dificultades y los modelos de dominio proporcionan información explícita acerca de las necesidades asociadas con el dominio de la habilidad (Bandura, 1997).
La multiplicidad y diversidad de modelos	Los observadores deben estar expuestos a múltiples modelos y estos modelos deben ser percibidos por el observador con una capacidad inicial similar o menor que la del observador.	- La multiplicidad y diversidad de modelos influyen en la eficacia de los modelos en la formación de las creencias de eficacia. - La observación de múltiples modelos ha sido hallada en fuertes creencias de eficacia personal que la observación de un modelo único (Schunk, Hanson, y Cox, 1987), la observación de una amplia gama de modelos, como frente a un modelo único para realizar múltiples tareas es más eficaz en la mejora de la eficacia. - La eficacia de la diversidad es dependiente, sin embargo, en los modelos que satisfacen la condición de similitud de rendimiento discutido anteriormente.

Fuente: Tabla elaborada en base al estudio de Labone, E. (2004). *Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms*, Teaching and Teacher Education, 20, 341–35.

Tabla 1.3 Factores que influyen en la selección y la atención sobre la información de eficacia de las experiencias de Persuasión Verbal y las implicaciones para el desarrollo de las creencias de eficacia positivas.

Fuente: Experiencia de Persuasión Verbal

Factores	Implicaciones para el desarrollo positivos de las creencias de autoeficacia.	Comentarios de Elizabeth Labone, (2004)
Retro - alimentación sobre el desempeño	La retroalimentación sobre el desempeño debe centrarse en los beneficios.	La retroalimentación sobre el desempeño centrado en los éxitos aumenta la percepción de la eficacia personal. Retroalimentación positiva enmarcado en relación con los objetivos se ha encontrado para mejorar eficacia (Bandura y Cervone, 1983; Chester, 1991), La eficacia puede ser más eficaz desarrolla cuando las personas cuentan con estructuras explícitas como objetivos contra los que pueden evaluar los progresos realizados con éxito.
La experiencia y la credibilidad	Las personas que realizan la persuasión verbal deben ser percibidas por el beneficiario por tener la experiencia y credibilidad en esa destreza.	- Los individuos pueden ser resistentes a la persuasión verbal cuando creen que ellos conocen mejor acerca de las demandas de la tarea que el persuasor. (Bandura, 1997). -La persuasión verbal sólo es eficaz en el aumento de las creencias de eficacia cuando se considera que el persuasor tiene experiencia y credibilidad. La persuasión verbal debe centrarse en destrezas que la persona considera que puede adquirir y mejorar. En el caso de la enseñanza, la experiencia y el conocimiento del supervisor, mentor o consultor debe ser respetado por el rendimiento retroalimentación para ser eficaz en la mejora personal Las creencias de autoeficacia.
El grado de disparidad	Las valoraciones persuasivas tienen más probabilidades de ser efectivas sólo cuando superan moderadamente el nivel actual de los resultados del destinatario, y debe ser apoyado por una adecuada destreza de base.	- la persuasión verbal, debe enfocarse en las habilidades percibida por el receptor por estar dentro de su capacidad y nivel de habilidad. -Las evaluaciones de eficacia, siempre y cuando caigan dentro del rango de la percepción de competencia o de la zona de desarrollo próximo, son útiles en el aumento del esfuerzo y la mejora en el uso de estrategias. (Bandura, 1997).

Fuente: Tabla elaborada en base al estudio de Labone, E. (2004). *Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms*, Teaching and Teacher Education, 20, 341–35.

La información procedente de los logros de ejecución, de las experiencias vicarias, de la persuasión verbal y de los estados de activación fisiológicas no se traducen literalmente en los juicios de competencia, solo contribuyen al desarrollo de las creencias de autoeficacia (ya sean positivas o negativas, facilitadoras o auto-limitantes) cuando se realiza una evaluación cognitiva de la misma.

El procesamiento cognitivo de la información sobre la eficacia implica dos funciones separadas entre sí: la información obtenida y la información seleccionada, valorada e integrada en juicios de autoeficacia. Bandura (1987) señala que:

La primera afecta al tipo de información a la que el individuo atiende como indicadora de eficacia personal y la segunda función guarda relación con las reglas de combinación que se utilizan para evaluar e integrar la información sobre eficacia obtenida a partir de distintas fuentes a la hora de elaborar los juicios de autoeficacia. (p.426)

1.5. Concepciones relacionadas con la teoría de la autoeficacia

En el siguiente apartado se establecen algunos criterios diferenciadores entre la teoría de la autoeficacia y otros conceptos que intermedian entre el pensamiento y la acción. Bandura (1987) señala la necesidad de distinguir «...en qué medida las distintas perspectivas teóricas difieren en su concepción de la naturaleza y orígenes de las autopercepciones y de los procesos intervinientes a través de los cuales aquellas influyen sobre la conducta». (p.435)

Más concretamente, los conceptos teóricos que se comparan con la autoeficacia son: el autoconcepto (que incluye la faceta de la autoestima como parte componente), el locus de control, las expectativas de resultados y las expectativas de autoeficacia.

1.5.1 Autoconcepto y autoeficacia

1.5.1A.- *El autoconcepto:* En el pensamiento autorreferente, el autoconcepto se ha estudiado en relación con la influencia que ejerce sobre la conducta humana, especialmente para explicar y predecir cómo se actúa. La preocupación se ha centrando en comprender cómo la autovaloración que realizan los individuos, determina el funcionamiento psicológico. Por ejemplo, cómo el auto-juicio, (lo que las personas sienten sobre sí mismas) se relaciona con el éxito con el que logran las cosas que desean alcanzar.

El autoconcepto, es entendido como una autoimagen: «...una visión compuesta de uno mismo formada a través de experiencias directas y de las evaluaciones realizadas por otras personas importantes para el individuo» (Bandura 1987, p.435).

En términos muy parecidos, Prieto (2007), dice que es:

Una visión global del self que cada persona va configurando como consecuencia de sus experiencias personales, de la autopercepción de competencia que desarrollan a partir de comparaciones con el desempeño de otros y de la retroalimentación que reciben por parte de otras personas. (p.103).

Coopersmith (1967), escribió: «De cada persona el auto-concepto, en gran medida, es un reflejo de cómo ha sido (y es) visto por los demás que son importantes para él» (p.201). En términos más generales, el autoconcepto es una valoración cognitiva que se hace de las expectativas, las descripciones y prescripciones que uno tiene sobre uno mismo.

1.5.1B.- *Antecedentes del autoconcepto:* Bong y Skaalvik (2003) identifican algunos antecedentes claves del autoconcepto, entre ellos destacan los siguientes:

- Marcos de referencias: Los marcos de referencias o estándares influyen fuertemente en el autoconcepto cuando se trata de evaluar las características y los logros propios. En este sentido, la comparación social a menudo sirve como la fuente más potente de información para el auto-concepto. Rosenberg, (1979) afirmó que no hay probablemente fuente de información más crítica e importante acerca de nosotros mismos que el punto de vista que otras personas tiene de nosotros.
- Atribuciones causales: Los factores a los que la gente atribuye sus éxitos y fracasos son los supuestos que influyen en los aspectos descriptivos y afectivos de su autoconcepto. El autoconcepto y las atribuciones están relacionados de una manera recíproca, de manera que los tipos de atribuciones causales de los éxitos y fracasos anteriores influyen en el autoconcepto subsecuente y el autoconcepto así formado afecta las atribuciones posteriores.
- Refleja las evaluaciones de otros significativos: En la formación del autoconcepto la opinión que otros formulan acerca de nuestra persona es muy importante, ya que la gente llega a verse a sí misma como cree que otros la

ven. Sullivan (1947), ha indicado, «el yo, como se puede decir, está compuesto de apreciaciones reflejadas». (p.10)

- Dominio de experiencias: los auto-esquemas se crean desde las experiencias pasadas del individuo en un dominio particular. La Información relevante y las experiencias son posteriormente procesadas por estos auto-esquemas (Markus y Nurius, 1986). Aunque los investigadores de autoconcepto no acentúen explícitamente el papel de experiencias de dominio en la formación de autoconcepto. Skaalvik (1997) sugirió que experiencias de dominio previas podrían tener una importancia comparable a la formación del autoconcepto, como a la formación de autoeficacia.
- Centralidad psicológica. Rosenberg (1979) en su análisis de la autoestima, afirmó que esta se basa en la autoevaluación de las cualidades que son percibidas como importantes o psicológicamente centrales por los individuos. Harter y Mayberry (1984) proporcionan pruebas que apoyan los efectos de la centralidad psicológica del autoconcepto. Estos investigadores preguntaron a estudiantes de entre quinto y séptimo la importancia de cinco áreas diferentes. El autoconcepto era el más alto entre los estudiantes que participaron en la evaluación.

En otro ángulo, González-Pienda, Nuñez, Plumagiera y García (1997) proponen un esquema de los antecedentes más relevantes del autoconcepto mediante tres dimensiones: la conceptual, la estructural y la funcional.

En la dimensión conceptual destacan dos vertiente centrales del autoconcepto: la valorativa (cómo valoro mi autoimagen) y la descriptiva (cómo percibo que soy) y agregan una tercera vertiente interactiva que relaciona el nivel e importancia de la autoimagen.

En la dimensión estructural destacan la naturaleza multidimensional de su estructura; que están organizadas jerárquicamente; que presentan mayor estabilidad en sus dimensiones más genéricas e inestabilidad en las más específicas; y, que tiene entidad propia, una estructura definida y diferenciable de cualquier otro constructo.

Finalmente, en la dimensión funcional, destacan los siguientes aspectos: los procesos y estrategias cognitivas y de autorregulación; en la construcción del autoconocimiento se utilizan una serie de procesos cognitivos para reconocer, valorar e integrar la información derivada de la propia experiencia y del

feedback de los otros significativos; el Autoconcepto Operativo es la dimensión del autoconcepto global que percibe, procesa e interpreta la información, selecciona la respuesta adecuada e inicia la acción y, evalúa el desarrollo y resultado final de la misma; sus funciones son dos: estabilizadoras y de crecimiento. A nivel más concreto, identificamos cuatro: contextualizar, integrar la información nueva, regular el estado afectivo y motivar la conducta futura.

1.5.1C.- *La autoestima*: Es otra faceta del pensamiento autorreferente. Se sitúa en un plano de respuesta de valía personal que implica aprobación o desaprobación. (Este aspecto evaluativo es un componente específico que está incluido más ampliamente en el de autoconcepto) Comúnmente se realiza una distinción entre el autoconcepto, la totalidad del auto-conocimiento que se posee sobre sí mismo, y la autoestima, que se considera el componente evaluativo del autoconcepto.

Ortega, Mínguez y Rodes (2001) plantean la existencia de cuatro formas de entender la autoestima, como: la diferencia entre el *self* real e ideal; objeto de atención para el sujeto; respuestas psicológicas que las personas sostienen de su *self* (valoración positiva-negativa); una función o componente de la personalidad.

1.5.1D.- *Diferencias entre el autoconcepto y la autoeficacia*: Una diferencia esencial entre las creencias de autoeficacia y la autoestima radica en que la autoestima pertenece a la evaluación de valía personal y la autoeficacia percibida hace referencia a la evaluación de las capacidades personales. Bandura (1987) dice que la evaluación de valía personal «depende del valor que la cultura del individuo otorga a las habilidades que éste posee y de la medida en que la propia conducta coincide con los criterios personales de valía» (p.435). Entre las capacidades y la autoestima no existe una relación directa que explique el nivel de desempeño de un individuo.

...el individuo puede considerarse muy eficaz en una actividad de la cual no deriva auto-aprecio (por ejemplo, estar bien entrenado para el combate militar) o bien juzgarse ineficaz en una actividad determinada sin que ello haga disminuir su sentido de auto-valía (por ejemplo, no saber patinar). Sin embargo, en la mayoría de las actividades que emprende, el individuo cultiva su autoeficacia.

(Bandura, 1987, p.435).

En otro aspecto en el que existen diferencias entre ambos constructos, es entre la capacidad predictiva del autoconcepto y la autoeficacia en la conducta de las personas.

En lo referido a estas diferencias, el nivel de especificidad de la medida pareciera ser un criterio diferenciador de la capacidad predictiva en ambos conceptos. Pajares, (1996) señala que la medida del autoconcepto es global e incluye la evaluación de dicha competencia y los sentimientos de autoestima asociados a los comportamientos en cuestión. En tanto, la autoeficacia suele medirse referida a una tarea específica en un nivel y contexto determinados. Por este motivo, una autoimagen no puede compararse con la tarea de predecir con cierta exactitud la variabilidad intraindividuos en cuanto a ejecución. Esto se explica porque la autoeficacia es un juicio específico de capacidad y no un rasgo de personalidad. Por ejemplo, la capacidad de autoeficacia de un conductor puede variar dependiendo de la variación contextual o de la tarea si se está conduciendo a través de un camino rural o realizando maniobras en el tráfico pesado de la ciudad; si se está conduciendo un vehículo con una transmisión automática o con una caja de cambios de 5 velocidades; o si es un automóvil deportivo o un vehículo todo- terreno.

Cuando el contexto específico de la autoeficacia es medido de manera como en que coincidan estrechamente tareas potenciales de rendimiento, no es sorprendente obtener resultados que proporcionan evidencia de la alta validez predictiva de la construcción de la autoeficacia.

En lo referido a la dimensionalidad, Choi (2005) plantea que la naturaleza del auto-concepto es multidimensional, ya que «está conformada por dos componentes: el cognitivo que describe los atributos de sí mismo y el afectivo que evalúa esos atributos comparándolos con otros» (p.198). En cambio, considera que la autoeficacia es de carácter unidimensional, consistente en una evaluación cognitiva de la propia capacidad. Sin embargo, Prieto (2007) diferenciándose de la propuesta de Choi, señala que el autoconcepto y la autoeficacia son multidimensionales, ya que las personas albergan creencias muy distintas de eficacia personal según el ámbito del que se trate.

Otra distinción que se realiza con cierta frecuencia entre la autoeficacia y el autoconcepto es la explicación respecto del origen de los juicios de las personas. Los juicios relacionados con el autoconcepto descansan en gran medida en una comparación de tipo social que realiza el sujeto de su actividad, donde es muy importante la opinión de otros significativos. Mientras que en las creencias de autoeficacia la comparación no juega un papel tan predominante, porque estas no están limitadas por consideraciones culturales. Por ello, los juicios de autoeficacia no requieren una comparación directa con la capacidad que poseen otras personas, ya que se refieren a un juicio personal de capacidad.

Finalmente, respecto al tipo de preguntas que las personas se formulan acerca de sus creencias cuando quieren conectarse con su autoconcepto o con su autoeficacia, las diferencias aluden a los siguientes aspectos: cuando se trata del autoconcepto dan vueltas alrededor del «ser» y el «sentir». Por ejemplo, ¿Quién soy yo?, ¿Me gusta? ¿Cómo me siento acerca de mí mismo como profesor? En el caso de la autoeficacia las preguntas se relacionan con la seguridad o certeza para realizar determinadas acciones. Por ejemplo, ¿Puedo escribir bien? ¿Puedo conducir un coche? ¿Puedo solucionar este problema?

1.5.2 Locus de control

El locus de control es un recurso de afrontamiento que tiene sus orígenes en los estudios de Rotter, (1966). Es la creencia que la propia responsabilidad influye en la conducta. En términos generales, postula que las atribuciones que realizan los individuos respecto al resultado de lo que hacen constituyen un fuerte determinante de la acción humana.

El concepto de locus de control se refiere al grado con que el individuo cree controlar su vida y los acontecimientos que influyen en ella. Penhall, (2001) señala que el locus de control constituye una expectativa generalizada o una creencia relacionada con la predictibilidad y estructuración del mundo.

1.5.2A.- *Locus de control interno o externo*⁹ : Con este término, se alude a la causalidad percibida por el individuo de los resultados de su conducta (cómo percibe las secuencias causales que ocurren en su vida). El locus de control se refiere a la posibilidad de dominar un acontecimiento, ya sea atribuyendo las consecuencias de la conducta a factores internos o fuera de uno mismo: de acuerdo con ello, se habla de locus de control interno o externo.

- Locus de control interno: es la percepción del sujeto de que la causalidad de los eventos ocurren principalmente como efecto de su propia conducta es decir, la percepción que él mismo controla su vida.

De acuerdo con el control del refuerzo, en el locus de control interno la recompensa es contingente con los esfuerzos propios y las características permanentes.

⁹ Conviene recordar que a pesar de que se habla de personas externas e internas (tal como se hace por razones de comodidad), el lugar de control es una descripción de creencias o expectativas, y no de individuos. (De Dios, 2010)

- Locus de control externo: percepción del sujeto de que los eventos ocurren como una consecuencia indirecta de su comportamiento. Por ejemplo: como resultado del azar, el destino, el poder y/o las decisiones de otros. El locus de control externo es la percepción de que los eventos no tienen relación con el propio sujeto, quien percibe que los acontecimientos están determinados por fuerzas externas fuera de su alcance.

De acuerdo con el control del refuerzo en el locus de control externo, las recompensas y su obtención están fuera del control personal, dependen de las circunstancias o de otras personas.

Oros, (2005) resume así, ambas formas de atribución:

Cuando una situación se percibe como contingente con la conducta de uno, se habla de locus de control interno. En este caso, el individuo siente que tiene la capacidad de dominar el acontecimiento. Si en cambio esta situación no es contingente con la conducta del sujeto, se denomina locus de control externo, donde, no importan los esfuerzos que el individuo haga, el resultado será consecuencia del azar o del poder de los demás. (p.90).

1.5.2B.- *Comparación entre locus de control interno y externo:* Al comparar sujetos con locus de control interno y externo (Hersch y Shiebe 1967; Spector 1982; Spector y Blau 1987), señalan que los individuos que puntúan alto en locus de control externo están menos satisfechos con su trabajo, faltan más a los mismos, están más alejados del medio laboral y están menos comprometidos con su ocupación que los internos.

Cuando un individuo cree o siente que no tiene capacidad para influir sobre los acontecimientos que ocurren a su alrededor, reduce su actividad dirigida a cambiar esos eventos y, por ello, se desmoraliza progresivamente y es probable que elija conductas inadaptadas para el fin que pretende conseguir¹⁰ (De Dios, 2010, p.130).

En cambio, aquellos individuos con locus de control interno ejercen control sobre los hechos que consideran importantes en sus vidas, valoran positivamente el esfuerzo, la habilidad y se conciben a sí mismos como responsables de su propio rendimiento, son más capaces de iniciar y mantener conductas encaminadas a la consecución de objetivos.

¹⁰ La teoría de la indefensión aprendida propuesta por Maier y Seligman (1976), asume que, como resultado de ser sometida a eventos aversivos incontrolables, el organismo adquiere la esperanza de que las acciones no afectan los resultados.

1.5.2C.- *Diferencias entre autoeficacia y locus de control:* Aunque pareciera existir cierta semejanza entre el locus de control y el concepto de autoeficacia, debido a que ambos constructos se relacionan con el grado de control sobre los acontecimientos que ocurren en las vidas de las personas. Bandura (1977) señala que obedecen a criterios distintos. Plantea que, mientras que el locus de control se refiere a la creencia de que determinadas acciones influyen en los resultados, la autoeficacia se refiere a las creencias acerca de que una persona posee o no la capacidad suficiente para llevar a cabo ciertos comportamientos.

Otro aspecto en el que diferencian ambos conceptos es el grado de generalización: el locus de control puede generalizarse a muchas situaciones, mientras que el de autoeficacia tiende a ser específico en una situación particular. Frente a lo potente de la autoeficacia para predecir la conducta, versus el locus de control, Prieto (2007) explica la situación del siguiente modo:

“Éste tiene que ver con la relación causal entre las acciones y los resultados, y no con la eficacia personal. En este sentido, una persona puede creer que es posible lograr determinados resultados si se actúa de un modo concreto y, sin embargo, tener una confianza limitada en su propia capacidad para llevar a cabo las conductas que conducen a alcanzar tales resultados”. (p.110)

«Al respecto, uno puede creer que un determinado resultado es internamente controlable, es decir, causado por las propias acciones, pero no confiar en que pueda llevar a cabo esas determinadas acciones». (Bandura, 1997, p.20). Las creencias acerca de si uno puede producir ciertas acciones (autoeficacia) no pueden, por mucho que se extienda la imaginación, considerarse iguales a las creencias acerca de si las acciones afectan los resultados (locus de control).

Una última distinción es la que se produce entre el locus de control y las expectativas de autoeficacia: esta última dice relación con la valoración de las propias capacidades y el locus de control como una expectativa referida a lo contingente de los refuerzos con las acciones que realiza.

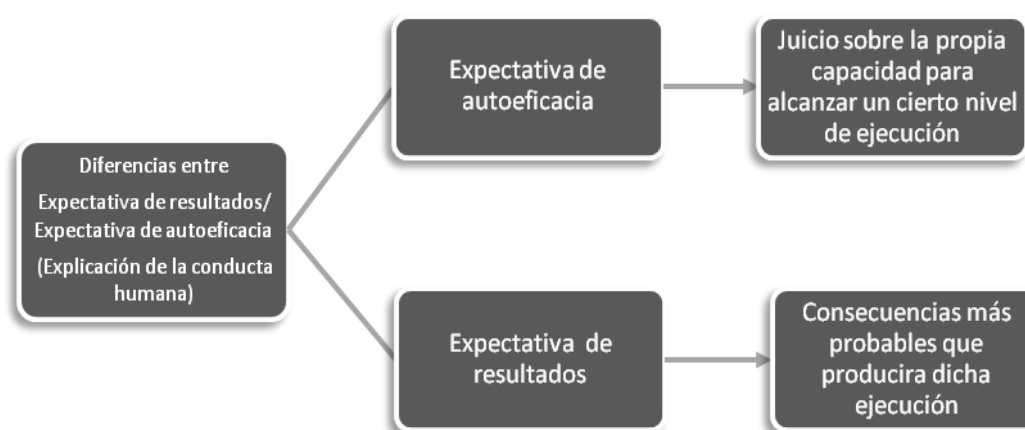
1. 5. 3 Expectativas de resultados y de autoeficacia

Las expectativas son entendidas como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta. Albert Bandura (1977, 1986) propuso una conocida distinción entre las expectativas de resultado y las expectativas de eficacia:

La expectativa de resultado, es entendida como la creencia de una persona de que un determinado comportamiento producirá unos resultados específicos. Mientras que la expectativa de autoeficacia es entendida como las creencias referidas a la percepción de la propia capacidad para ejecutar determinadas acciones, es la convicción de que uno puede ejecutar con éxito el comportamiento requerido para producir los resultados.

En las expectativas de resultados la idea asociada es « ¿qué resultados se calculan como probables?» ante la ejecución de la conducta, mientras que en las expectativas de autoeficacia hace alusión a «¿qué capacidad se atribuye la persona para hacerlo?». La figura siguiente expresa gráficamente las diferencias entre ambos tipos de expectativas para explicar la conducta humana.

Figura Nº 1.4 Diferencias entre las expectativas de resultados y expectativas de autoeficacia. Según, Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York. W.H. Freeman.



1.5.3A.- *Diferencias entre expectativas de resultados y expectativas de autoeficacia:* Albert Bandura, (1986) le asigna gran importancia a las expectativas de autoeficacia y de resultados, ambos tipos de expectativas juegan un papel destacado en la motivación y la predicción del comportamiento. Además, son determinantes causales de la iniciación y persistencia de la conducta. Sin embargo, entre ellas se producen diferencias respecto de las creencias que un determinado curso de acción producirá ciertos resultados.

Una persona puede creer que hacer una tarea le llevará a conseguir unos determinados objetivos (expectativas de resultados), no obstante, no la realiza porque dude de su habilidad para ejecutarla (expectativas de autoeficacia). Cuando las personas albergan serias dudas acerca de si que pueden llevar a cabo las

actividades necesarias para obtener un resultado, dicha información no influye en su comportamiento.

Las expectativas de resultado así definidas, podrían poseer, por sí solas, una capacidad limitada para predecir el, comportamiento humano. Por ejemplo, las personas suelen ser conscientes de que no siempre actúan de la mejor manera para sus propios intereses, especialmente en el campo de la salud. La gente continúa fumando aunque los peligros del tabaco sean conocidos. (Guiteras, 1991, pp. 54-55).

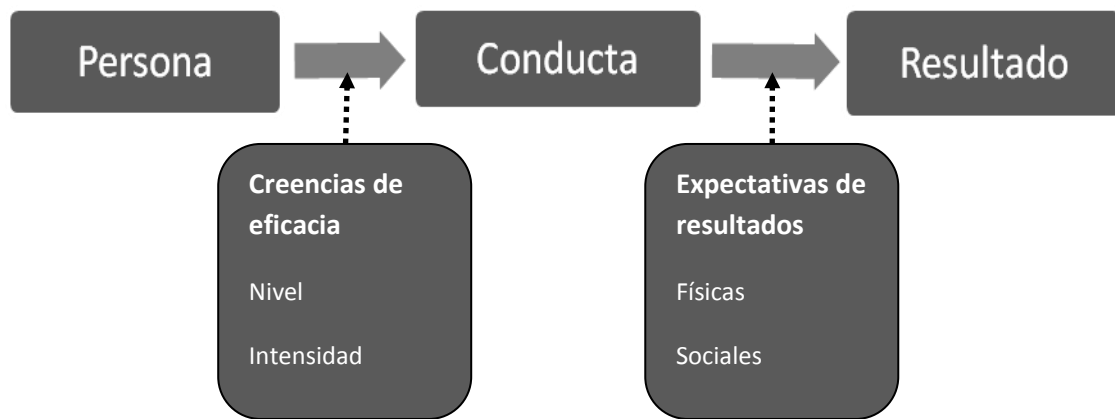
Por el contrario, las expectativas de eficacia son las que más influyen en el comportamiento, determinan las metas, las actividades que se eligen acometer, la disposición a realizar determinados esfuerzos y a persistir en ellos.

Los conceptos de expectativas de autoeficacia y de expectativas de resultados no son idénticos. La autoeficacia percibida es un juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución mientras que las expectativas de resultados hacen referencias a las consecuencias más probables que producirá dicha ejecución. Por ejemplo, la creencia de que uno es capaz de saltar dos metros de altura es un juicio sobre la propia eficacia; el reconocimiento social esperado, los aplausos, los trofeos y la propia satisfacción por tal proeza constituyen una expectativa de resultados. (Bandura, 1987, p.416).

1.5.3B.- *Tipos de expectativas y dimensiones de funcionamiento*: Otra importante diferencia entre las expectativas de resultados y las expectativas de autoeficacia es dónde se sitúan entre la persona, la conducta y el resultado para explicar el funcionamiento humano.

Las expectativas de autoeficacia se sitúan entre la persona y la conducta, varían en nivel, fuerza y generalidad en los diferentes dominios de funcionamiento. En tanto, las expectativas de resultados se sitúan entre la conducta y los resultados. Los resultados que fluyen desde los cursos de acción físicos, sociales y los efectos autoevaluativos pueden tomar una forma positiva o negativa.

Figura Nº 1.5 Representación del diagrama de los Tipos de Expectativas y su relación condicional entre la persona, la conducta y el resultado. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York. W.H. Freeman.



En este esquema el funcionamiento de las expectativas de autoeficacia están determinadas por una relación causal donde las creencias permiten a las personas iniciar la conducta para obtener los resultados que se pretenden. En tanto, en las expectativas de resultados la relación causal que se propone es inversa: primero, se visualizan los resultados y, a partir de ellos, la persona se atribuye la capacidad para ejecutar posteriormente la conducta que le permita conseguirlos. En esta última relación causal, los resultados preceden a la acción. Bandura, (1977) consideraba que las personas son capaces de anticipar los resultados antes de realizar la conducta.

1.5.3C.- *Dimensiones de las expectativas de autoeficacia:* Las expectativas de autoeficacia varían en: a) nivel; b) intensidad o fuerza; y c) generalidad. La variación de la autoeficacia a través de estas dimensiones tiene importante implicaciones en el desempeño: la percepción en la forma como difieren estas expectativas determinará el resultado de una actuación.

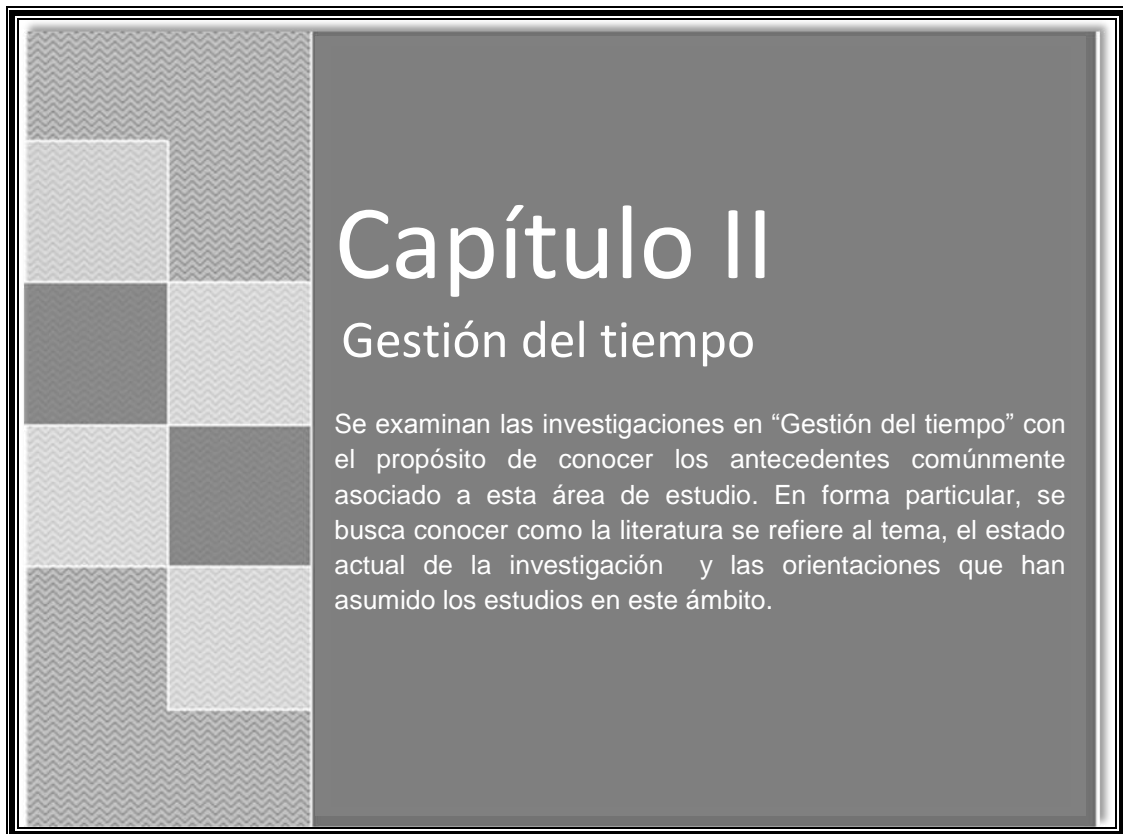
- Nivel de las expectativas de autoeficacia: Se refiere al grado de dificultad y complejidad que una persona se cree capaz de afrontar una tarea. Los niveles de variación están en relación con las características de las tareas y el contexto: pueden ser consideradas fáciles, moderadas o difíciles.

Dependiendo de factores personales, una persona puede considerar la realización de una tarea como fácil. Sin embargo, otra persona puede interpretar la misma tarea como difícil. Las creencias de autoeficacia varían entre las personas, lo que explicaría los diferentes niveles de desempeño entre ellas. Pero también, se produce variación en el desempeño personal: una misma persona puede considerar

fácil una tarea en determinadas circunstancias y difícil en otra. Por ejemplo, ¿cuán capaz se considera un deportista que ha logrado un alto nivel de preparación para una competencia, en comparación con cuando se encuentra con un alto estado de ansiedad y preocupación ante la eventualidad de una fractura?

- **Fuerza o intensidad de la autoeficacia:** La fuerza tiene relación con la fortaleza o debilidad en las autopercepciones para ejecutar una determinada actuación. La fuerza determina la certeza y el convencimiento con que el individuo espera conseguir el éxito en cada uno de los componentes o niveles de la tarea: cuanto mayor sea la fuerza de la autoeficacia, más probabilidad de éxito en su ejecución. Por ejemplo, un deportista que está convencido de lograr un alto desempeño en una competición tendrá mayor probabilidad de éxito en comparación con otro que duda de sus capacidades.
- **La generalidad de la autoeficacia:** Las creencias de autoeficacia difieren en generalidad, en función de que el sentimiento de autoeficacia sea más o menos generalizado, es decir, se circunscriba a una tarea o a un ámbito mayor. Es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares (Smith, 1989). Por ejemplo, si un estudiante puede controlar su ansiedad ante un examen confía en que lo podrá hacer en diferentes exámenes.

Finalmente, cabe recordar que las expectativas de autoeficacia surgen de cuatro antecedentes: la experiencia directa, la experiencia indirecta, la persuasión verbal y los estado fisiológicos.



Introducción

En el presente capítulo se examinan las investigaciones en “Gestión del tiempo” (time management en inglés)¹¹ con el propósito de conocer los antecedentes comúnmente asociados a esta área de estudio. En particular, se busca conocer cómo la literatura se refiere al tema, el estado actual de la investigación y las orientaciones que han asumido los estudios en este ámbito.

Con el fin señalado, en primer lugar, se procede a revisar y describir las orientaciones asumidas por las diferentes investigaciones en gestión del tiempo. Luego se revisan los orígenes del concepto gestión del tiempo y los antecedentes que explican la abundancia de literatura popular en el tema y la escasez inicial de estudios empíricos. Posteriormente, se revisan las primeras investigaciones realizadas y se describen algunas de sus características. Se prosigue con una revisión de los estudios de gestión del tiempo y su relación con diversas variables asociadas, en particular se describe cómo la gestión del tiempo se relaciona con algunos aspectos de la salud física y mental en temas como el estrés, la ansiedad o, cómo los programas de formación o capacitación en técnicas de gestión del tiempo influyen en el rendimiento, entre otras. Finalmente, se identifican y

¹¹ Se utilizarán indistinta ambos términos para referirnos al concepto gestión del tiempo.

examinan críticamente la evaluación de los principales instrumentos existentes en gestión del tiempo.

2.0 LA GESTIÓN DEL TIEMPO

La gestión del tiempo como método que busca solucionar problemas relacionado con la forma en que las personas y las instituciones buscan influir en el curso de los sucesos que le afectan, constituye una respuesta a la incertidumbre y a la eventualidad en la que transcurren esos acontecimientos.

Las personas para llevar adelante sus vidas de la mejor forma posible, utilizan técnicas y métodos para la ejecución de sus propósitos, buscan de este modo, tomar control de sus vidas y prever los resultados de sus acciones; mediante estas actividades, las personas como seres intencionales se fijan metas para sí mismas, seleccionan y crean cursos de acción anticipando los hechos venideros. De este y otros aspecto da cuenta el presente capítulo.

2.1 Orientaciones asumidas por los estudios de gestión del tiempo

En los estudios de gestión del tiempo, el concepto ha sido definido de múltiples maneras, tal es el fenómeno, que Cladella y Badia, (2010) dicen al respecto: «La proliferación de definiciones de gestión del tiempo y sin que por el momento se haya llegado a un consenso, permite que el concepto se pueda adaptar a diferentes circunstancias de estudios». (p.297).

A nuestro parecer, la dificultad para establecer una definición amplia de los estudios de gestión del tiempo está directamente relacionada con el nivel de complejidad que conlleva definir con claridad y exactitud la esencia de su significado.

El tiempo como fenómeno global es una experiencia que impacta a todos los sujetos sin distinciones. Sin embargo, cada uno percibe, interpreta y se relaciona con él, desde su particular y subjetiva representación del mundo. Tal vez sea este hecho el que nos dé pistas que ayuden a explicar la variedad de enfoques que han asumidos los estudios de gestión del tiempo.

A nuestro parecer, la realización de nuevas investigaciones recién comienza a dar luces a la complejidad del fenómeno de la gestión del tiempo y nos dejan con la impresión de que queda un largo camino que recorrer para que el constructo tenga la consistencia que precisa.

A continuación, se procede a revisar las orientaciones asumidas por los estudios de gestión del tiempo, con el propósito de dar cuenta de lo anteriormente comentado. Para ello se han utilizado los siguientes criterios: aquellos estudios que asocian la gestión del tiempo con el uso eficaz del tiempo; aquellos que la entienden como una forma de supervisar y controlar del tiempo; los que la conciben como el establecimiento de metas, o como la percepción de una vida más estructurada e intencional.

2.1.1. La gestión del tiempo entendida como el uso eficaz del tiempo

La gestión del tiempo entendido como un recurso que debe ser gestionado para lograr mayor productividad o eficiencia en el desempeño de algunas tareas o el logro de determinados objetivos es postulada por autores como: (Schuler 1979; Lay y Schouwenburg 1993; Britton y Tesser 1991; Eilam y Aharon 2003). Específicamente, los estudios de gestión del tiempo y eficacia se han centrado en el desempeño y la productividad tanto en el ámbito laboral como el académico.

A nuestro parecer esta visión comparte algunos postulados del modelo proceso-producto¹² de Taylor, ya que primordialmente, busca obtener mayores niveles de eficiencia y eficacia en un determinado periodo de tiempo. Esto queda claramente expuesto por Schuler, (1979) quien define la gestión del tiempo como el «proceso mediante el cual un individuo lleva a cabo con mayor eficacia las tareas y objetivos». (p.852) En términos similares Claessens, van Eerde, Rutte y Roe (2007) la conciben como «conductas que tienen como objetivo lograr un uso eficaz del tiempo en el desempeño de ciertas actividades dirigidas a un fin». (p.36)

La eficacia es un concepto importante en nuestras sociedades, desde un punto de vista económico constituye una meta a alcanzar, ya que elevar el rendimiento y la productividad tiene repercusiones en el bienestar y el desarrollo de los países. Sin embargo, desde la óptica de la gestión del tiempo, centrar la definición en este concepto restringiría su alcance: la eficacia es un aspecto entre otros a considerar en la formulación de una teoría de gestión del tiempo.

2.1.2 La gestión del tiempo entendida como una forma de supervisión y control del tiempo.

¹² Taylor elaboró un sistema de organización racional del trabajo, ampliamente expuesto en su obra *Principles of Scientific Management* (1912) entre otros aspectos de la organización del trabajo, da inicio al individualismo técnico y la mecanización del rol.

La percepción de control del tiempo es un factor subjetivo de gran importancia para los individuos, ya que poseer control sobre su propio tiempo les permite mejores niveles de desempeño. Esto quedó en evidencia en las investigaciones realizadas con estudiantes universitarios por Macan, (1990; 1994).

Según esta autora, la percepción de control de tiempo es el resultado directo de los comportamientos de tiempo -es decir, el establecimiento de objetivos y prioridades en la programación del trabajo- en la percepción de control del tiempo. En este sentido, la percepción de control del tiempo juega un rol de mediación en las relaciones entre los comportamientos y las actitudes de tiempo y se relaciona estrechamente con factores que apuntan al bienestar de las personas y a mayor nivel de desempeño en determinadas tareas.

Si bien autores como: (Lakein, 1973; Koch y Kleinmann, 2002; Eilam y Aarón, (2003) también conciben la gestión del tiempo como una forma de control del tiempo y destacan aspectos como equilibrio, vigilancia, flexibilidad o subjetividad como aspectos esenciales de ese autocontrol. Pero son Usunier y Valette-Florence (2007) quienes evidencian un interesante juicio respecto de la «percepción de control de tiempo» señalando que esta refleja una percepción de autoeficacia. Esto implica que los sujetos que se perciben en control de su tiempo realizan procesos de autorregulación mediante los cuales evalúan y ajustan su conducta y comportamientos de tiempo, para así lograr sus propósitos.

2.1.3 La gestión del tiempo como el establecimiento de metas

Otra forma de entender la gestión del tiempo está relacionada con el establecimiento de metas; las metas son un factor importante que desencadena la acción a través de la conducta motivada. Establecer metas permite a las personas incrementar la atención y el esfuerzo, es decir, la motivación y proporciona objetivos claros hacia los cuales puedan dirigir sus energías (Locke y Latham, 1990).

Las metas causan diversos efectos en las personas, siendo la motivación un factor importante en el mantenimiento y dirección de la conducta a través del tiempo. Dicho en otras palabras, establecer metas permite a las personas elegir las conductas que le permitan alcanzar sus propósitos, centrar sus esfuerzos para su logro y persistir frente a los obstáculos que puedan surgir.

Crutsinger (1994) señala que al establecer metas, se debe decidir qué eventos son los más importantes (priorizar), y que actividades se programarán en torno a ellas; se deben tomar decisiones sobre la cantidad de tiempo para la realización de determinadas tareas (estimación del tiempo) y, si es necesario, adaptarse a lo inesperado

(resolución de problemas), se debe, además, reconsiderar los objetivos y las prioridades sobre una base regular (evaluación) y las pautas de observación y las tendencias en el comportamiento. Claessens, et al. (2004; 2007) aseguran que la gestión del tiempo, como el comportamiento planificado, se puede considerar una forma particular de ajuste de la meta.

2.1.4 La gestión del tiempo como la percepción de una vida más estructurada e intencional

Respecto de la gestión del tiempo, (Feather y Bond 1983; Bond y Feather 1988; Vodanovich y Seib 1997; Kaufman-Scarborough y Lindquist 1999; Strongman y Burt 2000) la relacionan con el grado en que los individuos perciben el uso del tiempo de forma estructurada e intencionada. Esta visión concibe el tiempo desde una perspectiva subjetiva en la que la percepción de los individuos determina el grado de estructura y propósito.

Feather y Bond (1983) señalan que la estructura del tiempo proviene de los estudios que investigaban los efectos psicológicos del desempleo, Descubren que el grupo de desempleados manifestaban menos estructura y propósito en el uso del tiempo que el grupo de empleados. Además, señalan que el uso percibido del tiempo varía con las demandas de roles: si una persona está soltero o casado, empleado o desempleado, o un estudiante de tiempo parcial o de tiempo completo.

Kaufman-Scarborough y Lindquist (1999) señalan que la diferencia entre los estudios del tiempo desde un enfoque objetivo como son los estudios de eficacia caracterizado por cantidades concretas o medibles del tiempo con las que las personas en realidad tienen que trabajar (tiempo es dinero), los estudios subjetivo del tiempo están basado en la impresión de las cantidades del tiempo disponibles de las personas en relación con las cosas que tienen que hacer.

2.1.5.- Otras orientaciones

En nuestro propósito de identificar las orientaciones asumidas por los estudios de gestión del tiempo, hemos querido incorporar otra visión que intenta sintetizar algunos aspectos importantes que se centran en los comportamientos asociados a los procesos de gestión. Claessens et al. (2007) proponen una definición de gestión del tiempo como las «conductas que tienen como objetivo lograr un uso eficiente y eficaz del tiempo en

el desempeño de ciertas actividades dirigidas a un fin»¹³ (p.36). Nos interesa rescatar su propuesta de visión de gestión del tiempo que reúne tres componentes:

¹³ La formulación de esta definición busca establecer diferencias con aquella visión que señala que no es posible gestionar el tiempo, sino las actividades dentro de un rango de tiempo. De esta manera

.- Tiempo de evaluación de los comportamientos:

La conciencia del aquí y ahora en el pasado, presente y futuro, y la auto-conciencia del uso del tiempo propio (actitudes, conocimientos) que ayudan a aceptar las tareas y responsabilidades que caben dentro de los límites de su capacidad.

.- Los comportamientos de Planificación:

Instrucciones y herramientas destinadas a la preparación para el empleo del tiempo de manera eficiente (la fijación de metas, planificación de las tareas, dando prioridad, por lo que las listas de tareas, agrupar tareas).

- Los comportamientos de seguimiento:

Proporcionar una estructura de gestión del tiempo y de autocontrol, lo que permite un ciclo de retroalimentación al trabajar en las tareas y la limitación de las interrupciones por otros. (Classens, 2004, p.9)

2. 2 Orígenes de la Gestión del tiempo

La noción de "gestión del tiempo" aparece en la década de 1950, con el libro titulado "La Gestión del tiempo" de Mc Cay (1959). El tema adquiere gran resonancia entre los años 1960 y 1970 a causa de la publicación de abundante literatura popular que alababa los beneficios de realizar estas actividades. Ya, durante esos años se debatía sobre los métodos y técnicas más adecuados para tratar problemas de tiempo en el trabajo, especialmente aquellos dirigidos a los directivos de las empresas (Drucker, 1967; Lakein, 1973). En la década de los 90 la gestión del tiempo, entendida como una metodología de auto-mejora, gozaba de gran atención entre directivos y empleados.

El interés que la literatura popular ayudó a desarrollar por las técnicas de gestión del tiempo hizo crecer a su alrededor un gran número de programas de capacitación, seminarios, libros, talleres y otras actividades anexas que prometían resolver los problemas de rendimiento de las empresas o instituciones. Según Macan (1994). «El énfasis en la gestión del tiempo que exalta ésta literatura se deriva de la creencia popular que una escasa asignación de tiempo no sólo aumenta el estrés de los empleados, sino que afecta también rendimiento» (p.381). Ante la abundante publicación de literatura popular y la oferta de programas de gestión del tiempo, comienza a surgir la necesidad de examinar críticamente la gestión del tiempo. Se empieza a cuestionar si los programas causan

responde a quienes señalan que el concepto gestión del tiempo está equivocado ya que la gente no tiene falta de tiempo sino más bien un problema con lo que hacen con él.

efectivamente los efectos deseados en los empleados (Orpen 1994) y si estas técnicas logran los beneficios que propugnan (Barling 1996).

Slaven y Totterdell (1993), señalan que «hasta la fecha hay poca evidencia para sustentar las afirmaciones dentro de la literatura popular, que la capacitación ayuda a la gestión del tiempo» (p.3). Autores como Woolfolk y Woolfolk (1986) dejan en evidencia la escasez de investigaciones sistemáticas y señalan que: «Los estudios disponibles tienen deficiencias de diseño o de instrumentación» (p.267). En este mismo sentido, Bluedorn y Denhardt (1988) llaman la atención sobre la falta de investigación sistemática de los beneficios de las prácticas de gestión del tiempo. Slaven y Totterdell (1993) dice que: «En contraste con el gran atractivo y la disponibilidad de programas de formación en gestión del tiempo, hay un notable ausencia de una evaluación empírica de su eficacia». (p.3)

2.2.1 Evolución de la gestión del tiempo

Covey, Merrill y Merrill (1994) en su libro “Primero lo primero”, describen algunas características de las técnicas gestión del tiempo y caracterizan la evolución de la gestión de tiempo en las siguientes generaciones:

2.2.1A.- *La primera generación* se caracterizaba por la elaboración de listas de tareas, este modelo de gestión del tiempo propugnaba la utilización de registros de tiempo como una forma efectiva de controlar el uso del mismo. Se busca una “memoria” de las demandas y de las energías.

2.2.1B.- *La segunda generación* se caracteriza por el uso de organizadores personales (calendarios, agendas) y se centra en la necesidad de planificar el futuro. Integra las tareas y las conjuga con el presente y el futuro; a los trabajadores se les considera más responsables, asumen mayor control en la planificación del tiempo: aunque se soslayan las prioridades y no correlacionan su trabajo con las metas y los valores, es decir no comprenden el significado de su actividad.

2.2.1C.- *La tercera generación* se preocupa por la planificación, la organización, el control y el ajuste de metas a mediano y largo plazo. Usando la analogía de «el reloj y la brújula», los autores afirman que la identificación de los roles primarios y principios supone un «verdadero norte» y referencia en el momento de decidir qué actividades son más importantes, por lo que las decisiones se guían no sólo por el «reloj» de programación, sino por la «brújula» de propósitos y valores.

Más allá de la eficiencia, se busca el desarrollo de las personas, la satisfacción de sus necesidades y el disfrute del momento. A veces, adolece de la visión necesaria para contextualizar los hechos desde la perspectiva del desarrollo y la responsabilidad corporativa.

2. 3 Estudios empíricos en gestión del tiempo

A principios de los años 80 comienzan a surgir algunas investigaciones empíricas en gestión del tiempo, estas investigaciones son los primeros intentos por dar un carácter sistemático a los trabajos centrados en esta temática. Sin embargo, la disparidad de enfoques y de instrumentos utilizados son las principales características de estos estudios. Mientras, Bond y Feather (1988) apuntan al diseño de un instrumento para medir el grado en que los individuos perciben el uso del tiempo de forma estructurada y con propósito; Woolfolk y Woolfolk (1986) pretenden determinar si los profesores gestionan su tiempo de manera más eficaz después de recibir un breve entrenamiento en el establecimiento de metas, en la elaboración de planes por escrito y el uso de auto-monitorización en el tiempo. En tanto, King, Winett y Lovett (1986) buscan medir los efectos diferenciales de la capacitación en gestión del tiempo en la modificación de las conductas que producen estrés.

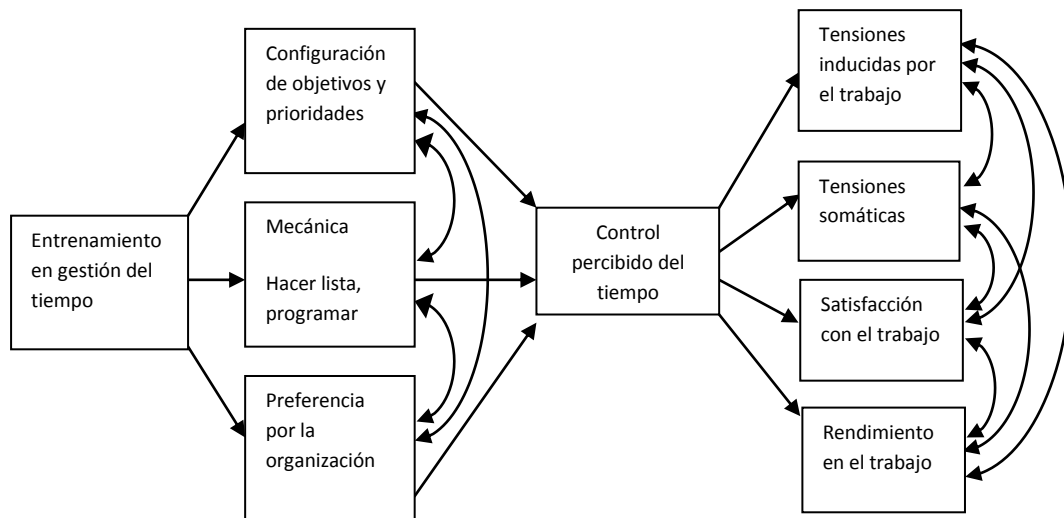
Posteriormente, se publican dos investigaciones muy importantes, en las que se presentan dos instrumentos que serán ampliamente utilizados en investigaciones de Gestión del tiempo. El primer instrumento, es el "*Time Management Questionnaire*", (TMQ), elaborado por Britton y Tesser (1991), fue utilizado por: (Mpofu, D'Amico y Gleghorn, 1996; Alay y Kocak, 2002; Smith, 2002; Pérez, García y Talaya, 2003; García, Pérez e Hinojosa, 2004; Eldeleklioglu, Yilmaz y Gültekin, 2010). El segundo instrumento, es el "Time Management Behavior Scale" (TMBS) elaborado por Macan, (1994) y utilizado por: (Lay y Schouwenber, 1993; Shahani, 1993; Macan, 1996; Adams y Jex, 1997; Mudrack, 1997; Adams y Jex, 1999; Jex y Elacqua, 1999; Francis-Smythe y Robertson, 1999; Misra y McKean, 2000; Kelly, 2002; Van Eerde, 2003; García y Pérez, 2009; Huang y Wei-lin, 2009; Macan, Gibson y Cunningham, 2010)

El trabajo de Macan, Shahani, Diboye y Phillips, (1990) y Macan (1994) tenía como propósito medir cómo el establecimiento de metas y prioridades, la Mecánica de Planificación y Programación y la Preferencia por la organización conducen a una mayor percepción de control sobre el tiempo, ya que es a través de la sensación de control del tiempo como se obtiene una reducción de las tensiones producidas por el trabajo, la reducción de las tensiones somáticas, la satisfacción y rendimiento laboral. Sin embargo, Macan, 1994 aclara que:

... no es el comportamiento de la gestión del tiempo en sí (establecer metas y prioridades, la Mecánica de Planificación y Programación y la Preferencia por la organización) el que afecta a estos resultados, sólo si las conductas de gestión del tiempo proporcionan a una persona la percepción que él o ella tiene el control del tiempo estos resultados se manifiestan. (p.382)

Esto queda claramente expuesto en la siguiente figura:

Figura Nº 2.1 Propuesta de un modelo de gestión del tiempo. Macan, T. (1994) Time Management: Test of a Process Model. Journal of Applied Psychology Vol. 79. No. 3, 381-391.



El trabajo de Britton y Tesser, (1991) puso a prueba la hipótesis que el rendimiento promedio de la universidad se puede predecir por las prácticas de gestión del tiempo. Ellos postulan que si los logros educativos, al igual que los logros intelectuales en general, llevan tiempo, entonces las prácticas de gestión del tiempo deben desempeñar un papel en el logro educativo. Para ello, desarrollaron el «Cuestionario del Gestión del Tiempo» (TMQ), dirigido a estudiantes universitarios.

Por otro lado, cabe hacer la salvedad que Hall y Hursch (1981) realizaron una investigación con anterioridad a los trabajos descritos, esta investigación contaba con una muestra escasa compuesta por cuatro miembros del personal de la universidad, lo que restaba fiabilidad y validez a sus resultados.

Otro aspecto a destacar es la composición de las muestras en estudios, que básicamente esta compuesta por estudiantes, profesores, mujeres y empleados de universidad; los instrumentos son cuestionarios de auto-informe y los trabajos de Woolfolk y Woolfolk, (1986) y King, Winett y Lovett, (1986) son de tipo experimental.

Las investigaciones empíricas descritas en los párrafos precedentes, son los primeros intentos por explicar desde una metodología sistemática, un concepto que surgió como motivo de preocupación, no del mundo de la ciencia, sino de la creencia popular que la gestión del tiempo tenía un impacto en el rendimiento de los directivos y empleados que se capacitaban en técnicas de gestión. En estos primeros trabajos se observan ya los resultados contradictorios que se obtienen. Sin embargo, tales resultados pueden atribuirse a la complejidad del tema en estudio, como también a las debilidades de los instrumentos utilizados. Con el propósito de obtener una visión más amplia de las investigaciones realizadas hasta la fecha, a continuación se describen los estudios obtenidos para el desarrollo de la presente investigación y su relación con otras variables en estudio.

2.4. Clasificación de los estudios en gestión del tiempo según su relación con otras variables

Conforme a la revisión de la literatura en gestión del tiempo que se ha realizado, a continuación se procede a clasificar las investigaciones empíricas, de acuerdo a los siguientes criterios: investigaciones sobre los efectos de los programas de formación en gestión del tiempo; Gestión del tiempo, el bienestar psicológico y la salud en general; Gestión del tiempo, niveles de desempeño y rendimiento académico; Estimación del tiempo (retrospectivo -prospectivo), gestión del tiempo y procrastinación; Gestión del tiempo y los procesos de toma de decisiones; Gestión del tiempo y rasgos de personalidad, entre otras.

El trabajo realizado tiene como propósito dar cuenta que el tema de nuestra tesis es una propuesta en un área específica de la gestión del tiempo, no explorada anteriormente. La descripción y clasificación de los estudios se realizó en nueve áreas que a nuestro parecer reflejan gran parte de las investigaciones en el área.

2.4.1 Gestión del tiempo, niveles de desempeño y rendimiento.

El desempeño o rendimiento es un eje importante en los estudios de gestión del tiempo. En estas investigaciones se busca conocer si las técnicas de gestión influyen en el rendimiento de los empleados y/o estudiantes, si estos alcanzan mayores niveles de rendimiento académico o si aumenta la productividad de los empleados.

Desde el punto de vista académico, «la gestión del tiempo constituye uno de los temas más tradicionales del ámbito del aprendizaje y de las estrategias estudio». (García-Ros, Pérez-González e Hinojosa, 2004, p.167). La mayor parte de las investigaciones revisadas destacan la influencia de la gestión del tiempo en el logro

académico, mayores calificaciones, mayores niveles en la evaluación del desempeño de los estudiantes, hábitos de estudio más eficientes, más auto-regulación del tiempo y un aumento en los niveles de autoeficacia, entre otros (Bond y Feather, 1988; Macan et al, 1990; Britton y Tesser, 1991; Trueman y Hartley 1995; Mpofu, D'Amico, y Cleghorn, 1996; García-Ros, Pérez-González, e Hinojosa, 2004; Shi Sha-quan y Cao Shou-lian, 2006; Zhang Li-juan y Dong Hao-ye, 2007; Rao Ying, Huang Zi-jie y Li Yue-ping, 2008; Liu Rijmen, MacCann, Roberts, 2009; Qiu Fen, Ji Liu y Cui De-gang, 2010; Cemaloglu y Filiz, 2010).

El efecto de la gestión del tiempo como un instrumento adecuado en el ámbito académico ha conducido a la elaboración de diversos modelos teóricos para la medición de este constructo. En las investigaciones examinadas se emplearon instrumentos como: el Cuestionario de Estructura Temporal, la Escala de comportamiento de gestión del tiempo, el Cuestionario de Gestión del Tiempo y la Escala de Disposición de gestión del tiempo.

Aunque el impacto de la gestión del tiempo es ampliamente informado en las investigaciones mencionadas, cabe señalar que en algunos estudios solo algunas de las sub-escalas informaban un aumento del rendimiento académico de los estudiantes, e incluso en algunas sub-escalas específicas no se relacionaban con un mayor nivel del rendimiento. En general, los estudios indican que la gestión del tiempo ejerce una influencia positiva en los resultados del aprendizaje estudiantil (Claessens et al. 2007), aunque, como señalan Liu Rijmen, MacCann, Roberts (2009) no existe una explicación causal de la asociación entre la gestión del tiempo y los logros que obtienen los estudiantes.

Desde el punto de vista del rendimiento de los empleados, los estudios de gestión del tiempo evidencian resultados contradictorios, mientras (Barlig, Kelloway y Cheung, 1996; Kearns y Gardimer, 2002; Varlamova, 2008; Azar, 2013) informan un mayor rendimiento, Macan (1990; 1994) no establece mayores niveles de desempeño en empleado.

2.4.2 Investigaciones sobre los efectos de los programas de formación en “Gestión del tiempo” en el desempeño.

Otra variable que se ha relacionado con el desempeño académico o laboral son los programas de formación o capacitación en gestión del tiempo. Los programas de formación incluyeron la realización de cursillos, seminarios, uso de manuales de capacitación y reuniones semanales con un consultor de gestión del tiempo y se centraron en el impacto que estos programas de formación producían en el desempeño de los participantes.

Los programas de formación o capacitación en gestión del tiempo es materia de preocupación de doce (12) de las investigaciones revisadas. Algunas de ellas han incluido cursillos, seminarios, uso de manuales de capacitación y reuniones semanales con un consultor de gestión del tiempo. El propósito de estos estudios se centró en el impacto que los programas de formación producen en los participantes. Particularmente, esta variable se ha relacionado con el desempeño, tanto en el ámbito laboral como en el académico.

Respecto al aumento en el desempeño laboral que aportan los programas de formación o capacitación, cuatro investigaciones reportan un aumento de la productividad, de la competencia, la eficacia y mejora en la gestión (Hall y Hirsch, 1981; Woolfolk y Woolfolk, 1986; Shi Guoxing, Guo Shikui y Wei Ruili, 2010; Orpen, 1994) y en sentido contrario, dos investigaciones, no reportan mejoras en el rendimiento o el desempeño laboral. (Macan, 1994; Hafner y Stock, 2010).

En el ámbito académico, el aumento del rendimiento en el desempeño que aportan los programas de formación o capacitación a los estudiantes, cuatro estudios reportan un impacto positivo en el rendimiento (Eilam y Aharon, 2003; Green y Skinner, 2005; Sevari, y Kand, 2011; Ghamari, Barmas, y Biglari, 2013), mientras tres estudios (Macan, 1994; Smith, 2002, Adamson, Covic y Lincoln, 2004) no reportan mejoras en el desempeño.

En resumen, los resultados de las investigaciones son contradictorios, once de las investigaciones revisadas reportan los beneficios que los programas de formación en gestión del tiempo aportan a los empleados y/o estudiantes. Pero, otras cinco no reportan beneficio. Aunque cabe señalar que algunas investigaciones que informan de beneficio en el desempeño presentan algunas deficiencias metodológicas que afectan al alcance de sus resultados. Por ejemplo, el escaso nivel de representatividad de la muestra del trabajo de Hall y Hirsch (1981) compuesto por cuatro miembros del personal de la universidad. Al respecto de estos programas de formación Green y Skinner (2005) señalan: «...investigaciones anteriores sobre la formación de gestión del tiempo ha tenido un alcance limitado, abierto a la crítica en términos de enfoque de investigación y no concluyentes en la evaluación de la eficacia de esta formación» (p.124). Macan, ya en el año 1994, señalaba que los programas de formación en gestión del tiempo no han demostrado ser eficaces y aunque presentan beneficios en la reducción de las tensiones inducidas por el trabajo, las tensiones somáticas, la satisfacción laboral, no contribuyen al desempeño laboral.

2.4.3 Gestión del tiempo, el bienestar psicológico y la salud en general.

Habitualmente, se presume que una persona que no sabe gestionar su tiempo verá afectados distintos planos de su vida, siendo la salud una importante área afectada por una gestión ineficiente del tiempo.

En esta sección, se procede a revisar los estudios empíricos de gestión del tiempo y su relación con la salud de las personas. La gestión del tiempo y la salud es tratada en 21 de las investigaciones revisadas. Estos estudios buscan establecer como los comportamientos o conductas asociados a la gestión del tiempo se relacionan con aquellos aspectos que aumentan o reducen los efectos de bienestar en las personas, en términos físicos y/o psicológicos. Esta es un área de gran interés que concentra el mayor número de investigaciones encontradas, se ha hallado una relación consistente entre la gestión del tiempo con la disminución de la ansiedad, el estrés y otros factores que afectan a la salud de las personas.

La revisión de las investigaciones realizadas en esta área indica que ocho de ellas establecen una relación positiva entre la gestión del tiempo y el bienestar subjetivo (Zhang Zhijie, Huang Xiting, Feng Sihai y Deng Lin, 2001; Huang Xiting y Zhang Zhijie, 2001; Zhang Zhijie, Li Ru-lin, Hu Chun-mei, Tian Chuan y Dai Cheng-shu, 2006; Zhou Yongkang, Yao Jingzhao y Qin Qiwen, 2008; Eldeleklioglu, Yilmaz y Gültekin, 2010; Liu Hong-yu, Mao Jin-pin y Chen Jun, 2010; Wang Jianxia y Sun Yat-sen, 2010). El bienestar subjetivo como un factor de salud hace referencia a las evaluaciones positivas que realiza la persona tanto de sí misma como de la sociedad en que vive, siendo una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. El término bienestar subjetivo es parte del enfoque teórico denominado psicología positiva que se dedica al estudio científico de aquello que hace que las personas o comunidades prosperen saludablemente y lleven una buena vida.

Otro aspecto de la salud correlacionado con la gestión del tiempo, es el estrés. Los estudios señalan que una adecuada gestión del tiempo en ambientes de trabajo o estudio actúa como un rol moderador del estrés. Una adecuada gestión del tiempo reduce las posibilidades de que el organismo pueda causar problemas de salud por no saber confrontar situaciones que puedan percibirse como amenazas o ante una situación demandante. Seis investigaciones estudian la relación de la gestión del tiempo y el estrés, cuatro de ellas informan que la gestión del tiempo juega un rol moderador del estrés (Macan, et al1990; Macan, 1994; Jex y Elacqua, 1999; Misra y McKean, 2001) mientras que dos de ellas no lo hacen (Kearns y Gardime, 2002; Burt, Weststrate, Brown y Champion, 2010).

La ansiedad es otro aspecto de la salud que se ha relacionado con la gestión del tiempo. Esta enfermedad es una respuesta emocional implicada en los procesos

de adaptación ante eventos aversivos o potencialmente peligroso. Celis, Bustamente, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monje, (2001) describen el estado de ansiedad como:

...una reacción situacional y transitoria, caracterizada específicamente por un estado cognoscitivo de preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea, y por las consecuencias aversivas que ello puede tener sobre la disminución de la propia autoestima y la minusvaloración social. (p.26)

De los estudios revisados cuatro de ellos informan de una correlación negativa entre la gestión del tiempo y la ansiedad (Bond y Feather, 1998; Liao Ting-ting, Dong Wei, Tang Li-ping y Liu Chun-xiang, 2005; Wang Yan-fang, Zhang Xiao-Qing-yan Sang, 2008; Li Xiaoxia y Zheg Gaojie, 2009) y otros tres estudios aseguran que las técnicas de gestión del tiempo redujeron significativamente la ansiedad (Lang, 1992; Misra y McKean, 2001 y Wang Jianxia y Sun Yat-sen, 2010).

Finalmente, tres estudios informan de una correlación negativa entre la gestión del tiempo y la depresión. (Lang, 1992; Bond y Feather, 1998; Li Xiaoxia y Zheg Gaojie, 2009).

2. 4. 4 Gestión del tiempo y características de personalidad

Los rasgos de personalidad son tendencias perdurables a comportarse globalmente de cierta manera, basadas en la determinación interna de la conducta. Existen ciertos aspectos de la gestión del tiempo que se relacionan con determinadas características de la personalidad. Por ejemplo, la personalidad tipo A¹⁴ correlacionó positivamente con las puntuaciones totales del cuestionario de estructura del tiempo TSQ, Bond y Feather (1998). Lo mismo sucede con la escala de «Disposición de Gestión del Tiempo», Di Min, Huang y Xi-ting, Zhang (2004). Otro estudio realizado por Ruan Kun-liang y Deng Ling (2004) evidencia que la escala «Disposición de Gestión del Tiempo» y los factores «sentido del valor del tiempo», «sentido de control del tiempo» y «sentido de la eficacia del tiempo» son un rasgo de la personalidad multidimensional y multinivel de la estructura mental. En tanto, Williams, Verble, Price y Layne (1995) encontraron que todos los factores de la escala TMQ (Britton y Tesser, 1991), es decir, la «planificación de corto alcance», «planificación a largo plazo», y las «actitudes del tiempo», se relacionaron significativamente con la JP (sentencia-percepción) del índice Myers Briggs MBTI¹⁵. Por último, una investigación realizada por Huang Xiting y Zhang Zhijie, (2001), señala que en

¹⁴ La conducta Tipo A, como un: complejo de características de acción-emoción, mostrado por individuos que están comprometidos en un esfuerzo crónico por obtener un número ilimitado de cosas pobremente definidas de su entorno, en el período más corto de tiempo y, si es necesario, contra el esfuerzo opositor de otras cosas o personas de su mismo ambiente.

¹⁵ MBTI es un test de personalidad diseñado para ayudar a una persona a identificar algunas de sus preferencias personales más importantes.

términos globales, la gestión del tiempo está relacionada con otros rasgos de la personalidad como el logro, la autoestima o el bienestar subjetivo.

2. 4. 5 Gestión del tiempo monocrónico y policrónico

La gestión del tiempo policrónico es una modalidad de abordar las tareas que consisten en realizar dos o más eventos simultáneamente. Esta forma de gestionar el tiempo difiere de la habitual, que se caracteriza por realizar las tareas de forma gradual y lineal; esta última modalidad, que se caracteriza por afrontar las tareas de forma secuencial recibe el nombre de tiempo monocrónico.

La visión policrónica, adapta el tiempo a la tarea con el fin de realizarla de manera adecuada, es más sensible al contexto o a las necesidades. Es más característica en las culturas amerindias, las organizaciones más pequeñas y mucho más común entre las mujeres. En cambio en la visión monocrónica las tareas se ajustan al tiempo asignado, es poco sensible al contexto. Es más característica en la cultura occidental, el mundo de los negocios, las profesiones, las organizaciones burocráticas y es más común entre los varones.

Kaufman-Scarborough y Lindquist (1999) investigan los comportamientos y las actitudes que son predictoras del uso del tiempo monocrónico o policrónico. Llegaron a la conclusión de que el tiempo policrónico estaba relacionado con los aspectos diferentes de la administración del tiempo, ya que contempla aspectos que se alejan del estilo tradicional «paso por paso». Por ejemplo, el uso del tiempo policrónico se caracteriza por traslapar las actividades y considera la gestión de las interrupciones.

Adams y van Eerde (2010) midieron el tiempo policrónico en España, los resultados arrojaron una tendencia al uso del tiempo monocrónico. Además, informan de que la atención espontánea de la gente en el establecimiento y mantenimiento de las buenas relaciones de trabajo, se relaciona positivamente con el tiempo policrónico.

König, Bühner y Mürling (2005) estudiaron algunas variables predictoras del rendimiento multitarea (memoria del trabajo, inteligencia fluida, tiempo policrónico). Concluyeron que el tiempo policrónico no estaba relacionado con el rendimiento multitarea.

2. 4. 6 Estimación del tiempo (memoria prospectiva y retrospectiva)

Es el proceso de gestión del tiempo que contempla el papel de la memoria en el comportamiento, este proceso requiere de la intención para realizar tareas en un plazo determinado de tiempo, valorando la importancia y necesidad de la tarea. La memoria

prospectiva se refiere a un conjunto de comportamientos y procesos mentales relativos a una intención de recordar algo en el momento y lugar oportuno en el futuro. En tanto, la memoria retrospectiva, es un proceso importante de la memoria relacionada con las experiencias pasadas, donde la información es recuperada y traída a la consciencia.

Macan, Gibson y Cunningham, (2010) analizan empíricamente la conexión entre las conductas de gestión del tiempo y los procesos de memoria. Ellos señalan que las personas con buena memoria prospectiva y retrospectiva tienen una buena gestión del tiempo (por el contrario, los que tienen más fallos de memoria reportan escasas habilidades de gestión del tiempo). En sentido inverso, también se produce una relación entre las personas que gestionan bien su tiempo y aquellas que tienen mayor éxito en memoria prospectiva y retrospectiva.

Por otro lado, en términos opuestos, algunos estudios señalan que la precisión de los sujetos para predecir la duración de una serie de eventos no está relacionada con la capacidad de gestión del tiempo. La explicación de esta situación radica en que los sujetos generalmente realizan sobreestimaciones y esta tendencia puede ser una estrategia que dé una sensación de control sobre el tiempo y que ayuda a evitar el estrés causado por la incapacidad para completar la tarea en el tiempo asignado. (Burt y Kemp 1994). A la misma conclusión llegan Francis-Smythe y Robertson (1999) quienes reportan que aquellas personas que se perciben como buenos gestores del tiempo tienden a subestimar el tiempo que pasa. Ellos sugieren que se trata de una estrategia de motivación diseñada para mejorar la sensación de control sobre el tiempo.

2. 4. 7 Gestión del tiempo y dilación

La dilación o procrastinación¹⁶ es la acción o el hábito de posponer o retrasar la finalización de las actividades reemplazándolas por situaciones irrelevantes o agradables para la persona. Esta conducta conlleva una forma de evitar las responsabilidades, decisiones y actividades que requieren ser realizadas. La procrastinación está asociada con una deficiente gestión del tiempo. Por ejemplo, la persona no realiza las actividades por la falta de una fecha límite para culminar la tarea, por una fecha límite lejana en el tiempo o por la falta de motivación para realizarla. Ellis y Knaus (1997) señalan que la procrastinación se debe a que la persona posee creencias irracionales sobre lo que implica terminar una tarea adecuadamente; en este sentido, tiende a plantearse metas altas y poco reales que por lo general lo llevan al fracaso.

Demorar o posponer las tareas y/o realizar el trabajo con el mínimo esfuerzo se ha investigado en relación a la gestión del tiempo. En general, se señala que la dilación

¹⁶ Procrastinar viene del latín procrastinare que significa literalmente “dejar para mañana”.

es la posible consecuencia de una inadecuada gestión del tiempo o bien la acción concomitante con la gestión del tiempo (Bi Chong-zeng y Peng Xiang-ping, 2005). En sentido contrario, el entrenamiento en gestión del tiempo es útil en la disminución de la dilación en el trabajo, produciendo una disminución significativa en la conducta de evitación y el aumento de su capacidad para gestionar el tiempo (Van Eerde, 2003). Desde otro ángulo, Lay y Schouwenbug (1993) señala que quienes obtienen altas puntuaciones en dilación tienen mayor probabilidad de retrasarse en sus proyectos.

2. 4. 8 Gestión del tiempo y los procesos de toma de decisiones

La toma de decisiones es un proceso que consiste en evaluar y elegir una opción entre las disponibles, a los efectos de resolver un problema actual o potencial. Varlamova (2008) estudia la relación entre gestión del tiempo y el proceso de toma de decisiones, señalando que las competencias de gestión del tiempo predicen mayores niveles de eficiencia en la toma de decisiones. Además, agrega que el proceso efectivo de toma de decisiones depende de los factores de gestión del tiempo.

2. 4. 9 Gestión del tiempo y el desarrollo de la actividad física y deportiva

La gestión del tiempo, la actividad física y el deporte constituyen un interesante área de estudio. Las investigaciones examinadas han tenido como propósito, por un lado, promover estilos de vidas saludables mediante el desarrollo y mantenimiento del ejercicio físico a través del tiempo. Y, por otro, la eficiencia en la gestión del tiempo de los procesos de formación deportiva y su relación con la calidad en la toma de decisiones de los entrenadores.

En el primer caso, Hellsten (2005) construye y valida una escala de gestión del tiempo denominada «Times», desarrollada específicamente para medir la capacidad de gestión del tiempo y los comportamientos pertinentes para ejercer la adopción, la participación y la adhesión a la actividad física. Por otra parte, El-Komsan y El-Gebaly (2010) construyen y validan una escala de gestión del tiempo cuyo propósito fue identificar las diferencias entre algunos entrenadores deportivos egipcios en la eficiencia en la gestión del tiempo de los procesos de formación y su relación con la calidad en la toma de decisiones. Posteriormente, Sabouri, Yektayar y Mohammadi (2013) realizan una investigación similar en la ciudad de Teherán, centrándose ellos también en el tema de gestión del tiempo en la formación de procesos con la calidad en la toma de decisiones de los entrenadores deportivos. Ambas investigaciones consideran el tiempo como uno de los factores de influencia más importantes de la toma de decisiones en el rendimiento de los entrenadores, ya sea en la competición en el ámbito deportivo individual o por equipo. Los

resultados de las investigaciones manifiestan una relación entre la gestión del tiempo del proceso de formación y la calidad de la toma de decisiones de los entrenadores.

2. 5 Los instrumentos de Gestión del tiempo

Durante los últimos años, se han desarrollado algunas escalas de Gestión del Tiempo, entre ellas, cabe mencionar la Escala de comportamiento de gestión del tiempo «TMBS» (Macan, Shahani, Dipboye y Phillips, 1990) el cuestionario de estructura del tiempo «TSQ» (Bond y Feather 1988), el cuestionario de gestión del tiempo «TMQ» (Britton y Tesser 1991). En esta sección realizaremos una revisión de dichos instrumentos y se describirán sus principales características.

2. 5. 1 Escalas unidimensionales y multidimensionales

En el estudio de gestión del tiempo se han presentado dos formas de entender la construcción de escalas para medir la gestión del tiempo. Por ejemplo, *Pintrich, Smith, García y McKeachi (1991)* y *Weinstein, Palmers y Schulte (1987)* contemplaron el fenómeno del tiempo desde una óptica unidimensional. Sin embargo, los estudios de Britton y Tesser (1991), Macan, Shahani, Dipboye y Phillips (1990) entre otros, dejan en evidencia la naturaleza multidimensional del concepto.

Tabla N° 2.1 “Dimensionalidad de las escalas de gestión del tiempo”

Instrumentos de gestión de tiempo unidimensionales
Motivated Strategies for Learning Questionnaire <i>MSLQ Pintrich, et al. (1991)</i>
The Learning and Study Strategies Inventory <i>LASSI Weinstein, et al. (1987)</i>
Instrumentos de gestión de tiempo multidimensionales
Time Management Behavior Scale <i>TMBS Macan</i>
Time Management Questionnaire <i>TMQ Britton y Tesser</i>
Temporal Structure Questionnaire <i>TSQ Bond y Feather</i>
Australian Time Organization Management Scale <i>ATOMS Richards, Clause y Suk-Lee</i>

Los inventarios «MSLQ» y «LASSI» incorporan la gestión del tiempo como una sub-escala unidimensional que considera la variable gestión del tiempo junto a otra sub-escalas que representan otras variables relacionadas con el aprendizaje. En cuanto a las

escalas multidimensionales todos los factores tienen relación con el fenómeno de la gestión del tiempo. Por ejemplo, la escala de Macan (1990) tiene tres factores, a saber: establecimiento de metas y prioridades, mecanismos de gestión del tiempo y la preferencia por la organización. Estas sub-escalas indican lo importante que es distinguir entre las diferentes facetas que conforman el constructo gestión del tiempo.

2. 5. 2 Factores o dimensiones que conforman las escalas para medir la gestión del tiempo.

A continuación se precisan algunos antecedentes de cuatro instrumentos que se han utilizado para evaluar la gestión del tiempo: el Cuestionario de Estructura Temporal (TSQ), Bond y Feather (1988); la Escala de Gestión de Conducta del Tiempo (TMBS) Macan, Shahani, Dipboye, y Philips (1990); el Cuestionario de Gestión del Tiempo (TMQ), Britton y Tesser (1991); y la escala Australiana de Organización y Gestión del tiempo (ATOMS), Roberts, Krause, y Suk-Lee (1999).

2.5.2A.- *Cuestionario de Estructura Temporal (Temporal Structure Questionnaire TSQ, Bond y Feather 1988)* Está compuesta por cinco factores: sentido de propósito, rutina estructurada, orientación presente, organización eficaz, y la persistencia. Contiene 26 ítems y una escala de respuesta de siete niveles para medir el grado en que las personas perciben su uso del tiempo con estructura y propósito. Este cuestionario está basado en un trabajo anterior elaborado por Feather y Bond (1983) quienes inicialmente en función de las propuestas de Jahoda (1981, 1982) desarrollaron un conjunto de 17 ítems para medir los efectos negativos del desempleo sobre la estructura de tiempo.

Los factores de esta escalas se asocian a las siguientes materias: **sentido de propósito** (Se relaciona con tener un sentido de propósito en la vida); **rutina estructurada** (se relaciona con la rutina y la planificación); **orientación presente** (se relaciona con tener una tendencia a no pensar sobre la pérdida de oportunidades); **organización eficaz** (se relaciona con la organización, la motivación y los patrones de actividad); **persistencia** (se relaciona con la persistencia en el mantenimiento de las actividades).

Autores que utilizaron el TQS en sus investigaciones: (Burt y Kemp, 1994; Francis-Smythe y Robertson, 1999; Kaufman-Scarborough y Lindquist, 1999; Burt y Forsyth, 2001; Kelly, 2002; Kelly, 2003; Mudrack, 1997; Shahani, 1993; Strongman y Burt, 2000; Vodanovich y Seib, 1997; Chang y Thi Nguyen, 2011; Van Hove y Lootens, 2013; Bartholomew 2013).

Índice de Fiabilidad TSQ

Sentido de Propósito, Coeficiente alfa = 0,75; Rutina estructurada, Coeficiente alfa = 0,76; Orientación presente, Coeficiente alfa = 0,55; Organización eficaz, Coeficiente alfa = 0,75; Persistencia, Coeficiente alfa = 0,75.

Los factores explican el 42,8% de la varianza.

2.5.2B.- Escala de Comportamiento de gestión del tiempo (Time Management Behavior Scale TMBS) Esta escala contempla un un rango de respuesta que va de 0 (rara vez) a 4 (muy a menudo). Fue elaborada por Macan (1990) y en ella propone un modelo de gestión del tiempo en que se destaca la importancia de establecer metas y prioridades, los mecanismos para llevar a cabo las tareas y las preferencias por la desorganización. La escala contempla cuatro factores: 1) **Establecer objetivos y prioridades**: evalúa la disposición del individuo para identificar, establecer, seleccionar objetivos y prioridades para alcanzar sus objetivos. Esto conlleva la preferencia por organizar el tiempo para lograr su máximo aprovechamiento, requiere identificar las tareas más importantes o prioritarias, fijar metas de logro a corto plazo, establecer fechas límites de tiempo para cumplir responsabilidades y chequear las actuaciones propias para identificar cómo aprovechar mejor el tiempo; 2) **Mecánica de gestión del tiempo, Planificación y Programación**: conductas asociadas con la gestión eficaz del tiempo, tales como hacer listas para descartar tareas realizadas, utilizar agenda y/o planificar un horario; 3) **Preferencia por la desorganización**: esta dimensión se caracteriza por evaluar las formas en que el sujeto aborda sus tareas y actividades, se centra en las conductas ineficaces de gestión del tiempo, tales como, privilegiar la improvisación, el trabajo desordenado o las distintas maneras de procrastinar; 4) **Percepción de control sobre el tiempo**: esta dimensión se caracteriza por evaluar el grado en que las percepciones del sujeto acerca del control del tiempo, afectan de forma directa al modo en que lo utiliza. La percepción de control del tiempo se obtiene como consecuencia de un adecuado uso de las herramientas de gestión del tiempo: establecer objetivos y prioridades, planificar y programar.

Este instrumento fue utilizado en distintas investigaciones, que tenían como propósito poner a prueba el instrumento, comprobar su consistencia interna o utilizarlo en relación con otras variables. Por ejemplo, los trabajos de: (Adams y Jex, 1997; Ervin y Castellanos, 1998; Adams y Jex, 1999; Davis, 2000; Francis-Smythe y Robertson, 1999; García y Perez, 2009; Griffiths, 2003; Huang y Wei-lin, 2009; Jex y Elacqua, 1999; Kelly, 2002; Lay y Schouwenber, 1993; Macan, 1994; Macan, 1996; Macan, Gibson y Cunningham, 2010; Misra y McKean, 2000; Mudrack, 1997; Peeters y Rutte, 2005; (en una versión corta del TMBS); Shahani, Weiner y Streit, 1993; Hafner y Stock, 2010; Van Eerde, 2003; Chang y Thi Nguyen, 2011; König,

Kleinmann y Höhmann, 2013 (versión reducida); Azar, 2013; Azar y Zafer, 2013; Bartholomew, 2013).

Índice de Fiabilidad TMBS

Establecimiento de metas y prioridades, Coeficiente alfa = 0,83; Mecánica de Planificación y Programación, Coeficiente alfa = 0,62; Preferencia por la Des-organización, Coeficiente alfa = 0,60; Control percibido del tiempo, Coeficiente alfa = 0,69.

Los cuatro factores explican el 72,0% de la varianza.

Los estudios que se describen a continuación han intentado reproducir la estructura factorial del Time Management Behavior Questionary (TMBQ) elaborado por Macan, (1990, 1994). Uno de los primeros trabajos en intentarlo fue realizado por Lay y Schouwenbug, (1993), quienes elaboraron una versión modificada del TMBQ, que contempló la eliminación de algunos ítems cuyos contenidos estaban relacionados con las conductas de dilación. El análisis factorial arrojó una estructura compuesta por tres factores que se ajustaba a los propósitos de su investigación. Adams y Jex, (1997) llevan a cabo un análisis factorial confirmatorio para probar la estructura subyacente de la TMBQ, obtienen una estructura de tres componentes, que posteriormente procedieron a comparar con un modelo de dos factores y los resultados mostraron que el factor de tres modelo fue significativamente mejor que el modelo de dos factores. Mudra (1997) obtiene una estructura factorial de cuatro factores, sin embargo, esta escala contempla un número reducido de ítems (30) en comparación con la escala original de 46 ítems. Misra y McKean, (2000) obtienen una estructura factorial igual al instrumento original y con mejores índices de fiabilidad. García-Ros y Pérez-González (2012) realizan la adaptación y validación de la TMBQ en un Población universitaria española: reproducen una estructura factorial de cuatro componentes semejante a la estructura original de Macan. Azar y Zafer (2013) con la idea de conocer si el TMBQ es aplicable a culturas no occidentales, realizaron específicamente un estudio en Paquistán: el análisis factorial confirmatorio develo una estructura de tres factores: planificación, preferencia por la organización y mecánica de gestión del tiempo. Durán-Aponte y Pujol (2013) realizaron un análisis factorial confirmatorio del Time Management Behavior Questionary (TMBQ), en una universidad venezolana que revelo una estructura de cuatro factores similar a la estructura original. Cabe señalar que posteriormente Macan plantea que el factor percepción de control del tiempo es en realidad el resultado de la gestión del tiempo y no un componente de la escala. (Macan 1994).

2.5.2C.- *Cuestionario de Gestión del Tiempo (Time Management Questionnaire, TMQ) fue elaborado por Britton y Tesser, (1991) basados en el modelo de Britton y Glynn (1989) y consta de 35 ítems y la escala de respuesta consta de cinco niveles que van son: siempre, con frecuencia, a veces, pocas veces y nunca. Está compuesta por tres factores o sub-escalas: planificación a corto plazo, actitudes del tiempo, y planificación a largo plazo. La planificación a corto plazo evalúa la utilización de distintas estrategias de planificación del tiempo en el transcurso del día o una semana; actitudes de tiempo es una medida en que se percibe cómo el tiempo se usa de forma constructiva y cómo los estudiantes se sienten responsables de cómo se gastan su tiempo y; planificación a largo plazo mide la capacidad para planificar el futuro por varias semanas o el trimestre y evitar así la dilación.*

Autores que utilizaron el TMQ en sus investigaciones: (Alay y Kocak, 2002; Eldeleklioglu, Yilmaz y Gültekin, 2010; García, Perez e Hinojosa, 2004; Mpofu, D'amico y Gleghorn, 1996; Pérez, García y Talaya, 2003; Smith, 2002).

Índice de Fiabilidad TMQ

No informa el índice de fiabilidad de las subescalas.

Los tres factores explican el 36% de la varianza total y se desglosa de la siguiente manera: Factor 1 representa el 16% de la varianza total, Factor 2 para el 11%, y el Factor 3 el 9%.

El Cuestionario de gestión del tiempo (TMQ) ha sido utilizado en diversos estudios que han tenido como propósito reproducir la estructura factorial del instrumento. Por ejemplo, Trueman y Hartley (1995) llevaron a cabo un estudio con universitarios ingleses, que no reproduce la estructura factorial original obtenida por Britton y Tesser (1991); obtuvieron una estructura compuesta por dos factores a las que denominaron planificación diaria y confianza en la planificación a largo plazo. Por otra parte, Mpofu, D'Amico y Cleghorn (1996), realizaron un estudio para conocer la validez del modelo de gestión del tiempo (elaborado en un entorno cultural occidental) en un contexto no occidental, este estudio transcultural fue realizado con estudiante de una universidad africana y el análisis factorial reveló una estructura que reprodujo los factores obtenidos en el instrumento original. Otro estudio realizado por Alay y Koçak (2002) en una población de estudiantes turcos, arrojó una estructura factorial de tres componentes. Sin embargo, dos factores son conceptualmente distintos a los obtenidos por Britton y Tesser, (1991): en primer lugar, los factores denominados «planificación de corto plazo» y «planificación de

largo plazo» en la estructura original, en este estudio conforman un sólo factor, al que denominaron «planificación del tiempo». Los autores señalan que la no equivalencia de los conceptos obedece a factores culturales como a la traducción del instrumento. En segundo lugar, obtienen un factor al que denominan «pérdida de tiempo», no contemplado en el instrumento original, mientras que el factor «actitud de tiempo» es más concordante conceptualmente con el factor original. En otro estudio, García-Ros, Pérez-González e Hinojosa, (2004) reproducen la estructura de la escala original del instrumento en una muestra con estudiantes españoles de nivel secundario. Lo mismo ocurre con una versión portuguesa del TMQ realizada por Veiga y Melin, (2007).

2.5.2D.- *Escala Australiana de Organización y Gestión del Tiempo ATOMS (Australian Time Organization Management Scale)* Roberts, Krause, y Suk-Lee (2001) consta de 62 ítems y tiene seis factores: Sentido de propósito (direccionalidad hacia la meta), Cumplimiento de plazos/facilitación del tiempo, Mecánica de gestión del tiempo/planificación y programación, Organización eficaz, Propensión al plan/ Espontaneidad y hacer frente al flujo temporal (Perspectiva temporal/gestión del cambio)

Los factores de esta escala se definen de la siguiente forma: **Sentido de propósito:** se refiere a las diferencias individuales en el sentido de propósito de una persona, su nivel de atención, la forma en que ordenan las prioridades, así como su capacidad de fijación de objetivos; **Cumplimiento de plazos:** mide el grado en que las personas se perciben en el control y el uso de su tiempo de manera eficaz, así como la capacidad de estimar con realismo el tiempo que tarda en completar una tarea, o lo realista que es la persona respecto de los objetivos que puede lograr en un período determinado; **Mecánica de la gestión del tiempo:** los ítems de esta sub-escala evalúan las acciones, estrategias y formas de comportamiento que se asocian con las prácticas exitosas de gestión del tiempo; esto incluye hacer listas, llevar un diario y adherirse a un horario; **Organización eficaz:** se refiere al nivel de organización del espacio de trabajo e indica la preferencia de una persona por ser organizado y mantener su área de trabajo limpia y ordenada. **Propensión al Plan:** se refiere al nivel de espontaneidad frente a estructura, los ítems evalúan los comportamientos que están en contraposición con una manera de actuar de forma impulsiva y espontánea, refleja la preferencia de una persona por la estructura y la rutina sobre la flexibilidad y la imprevisibilidad; **Hacer frente a flujo temporal:** se refiere a la capacidad de las personas para hacer frente al flujo de los acontecimientos y al potencial de un individuo para afrontar el cambio y su capacidad de adaptación cuando este se produce. Además, refleja la percepción y la orientación temporal de una persona (pasado, presente y futuro).

Autores que utilizaron el ATOMS en sus investigaciones: (Beford, 2009; Covic, Adamson, Lincoln y Kench, 2003; Adamson, Covic y Lincoln, 2004; Lincoln, Adamson y Covic, 2004b).

Índice de Fiabilidad ATOMS

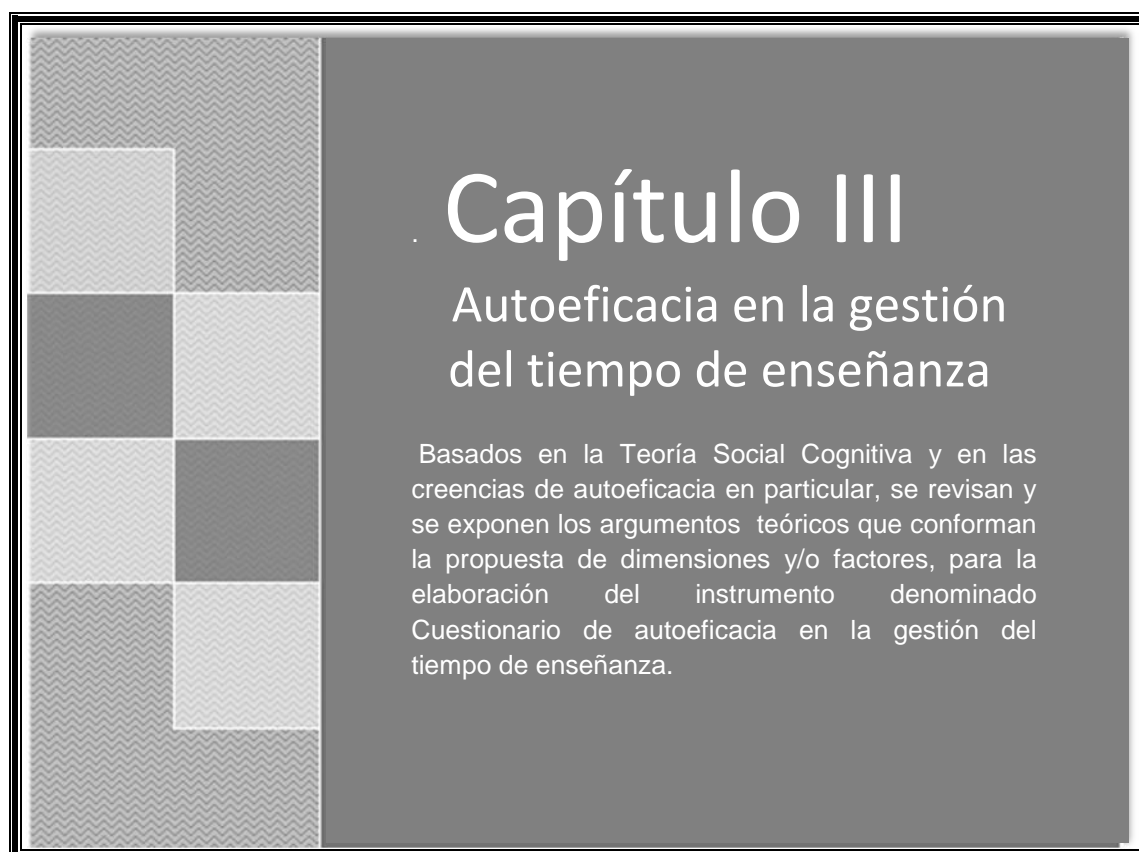
Sentido de propósito, coeficiente alfa = 0,88; *Cumplimiento de Plazos*, coeficiente alfa = 0,89; *Mecánica de gestión del tiempo*, coeficiente alfa = 0,88; *Organización eficaz* coeficiente alfa = 0,83; *Propensión al Plan*, coeficiente alfa = 0,82; y *Hacer frente a flujo temporal*, coeficiente alfa = 0,83.

Explica el 48,5 % de la varianza

Tabla 2.2 Cuestionarios de Gestión del tiempo, ordenado por año de elaboración.

Autores	Sigla	Cuestionario	Dimensiones
Bond y Feather, (1988)	"TSQ"	<i>Cuestionario de Estructura Temporal. (Temporal Structure Questionnaire)</i>	a) Sentido de propósito. b) Rutina estructurada. c) Orientación presente. d) Organización eficaz. e) Persistencia.
Macan, Shahani, Dipboye y Phillips, (1990)	"TMBS"	<i>Escala de comportamiento de gestión del tiempo. (Time Management Behavior Scale)</i>	a) Establecimiento de metas y prioridades. b) Mecánica de gestión del tiempo. c) Preferencia por la desorganización. d) Percepción de control del tiempo.
Britton y Tesser, (1991)	"TMQ"	<i>Cuestionario de Gestión del Tiempo. (Time Management Questionnaire)</i>	a) Planificación de corto plazo. b) Actitudes de tiempo. c) Planificación a largo plazo.
Roberts, Krause, y Suk-Lee, (1999)	"ATOMS"	<i>Escala Australiana de Organización y Gestión del Tiempo. (Australian Time Organization Management Scale)</i>	a) Sentido de propósito. b) Cumplimiento de Plazos. c) Mecánica de la gestión del tiempo. d) Organización eficaz. e) Propensión al Plan. f) Hacer frente a flujo temporal

Fuente: Elaboración propia



Introducción

En el presente capítulo se exponen los argumentos teóricos que conforman la propuesta de dimensiones y/o factores para la elaboración del instrumento denominado «Cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza».

El trabajo comienza con una introducción que tiene como objeto describir cómo las personas perciben el fenómeno del tiempo y la influencia que ejerce en muchos aspectos de la conducta. Asimismo, se asume que las personas están imbuidas de ciertas capacidades cognitivas, propias de la naturaleza humana, que les permiten elaborar conductas de actuación frente al tiempo. En este sentido, nos interesa resaltar que las personas no son pasivas frente al fenómeno del tiempo, son capaces de manifestar una disposición activa para establecer comportamientos intencionados y deliberados frente a los hechos que le suceden.

El trabajo prosigue con una descripción de algunos aspectos de la Teoría Cognitiva Social, situados desde una óptica comprensiva de los comportamientos implicados en los procesos de gestión del tiempo. Primero, se

revisa el concepto de determinismo recíproco y cómo este modelo de reciprocidad triádica, reconoce la capacidad de predicción y control de las personas sobre sus propias decisiones y acciones. El ejercicio de estas capacidades es fundamental en procesos de gestión del tiempo, pues se considera que el futuro es indeterminado y son las personas quienes establecen cursos de acción para acceder al futuro que proyectan. En segundo lugar, se realiza una descripción de la agencia humana, entendida como la capacidad de funcionamiento autónomo de las personas o también, como una forma de auto-determinarse. Se examina particularmente el rol que juegan las «propiedades básicas de la agencia», en los comportamientos de gestión del tiempo. En tercer lugar, se revisa el papel de las creencias de autoeficacia en el comportamiento de las personas y el rol que juegan: en la motivación, la manera que influyen para iniciar una acción y en el tiempo que las personas persisten en la tarea.

Basados en la Teoría Cognitiva Social y de las creencias de autoeficacia se revisan los procesos de gestión del tiempo de enseñanza. En primer lugar, se expone la forma en que concebimos la autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza y el papel estratégico que le corresponde al docente. De igual modo, se discute la calidad de los procesos de enseñanza y la forma de abordarlo. ¿Es un problema de tiempo o es un problema pedagógico?

Posteriormente, se procede a la revisión de los distintos factores que explican su inclusión como variables explicativas del constructo autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza. En consideración a la extensión de los elementos teóricos tratados, estimamos oportuno conformar dos capítulos que nos permitieran un manejo adecuado de la información. En consecuencia, en este capítulo se revisa la dimensión «Planificación del tiempo de enseñanza» y, en el capítulo subsiguiente continúa la revisión de las restantes dimensiones. Estas son: «Persistencia en el logro de las metas», «Prioridades en el uso del tiempo» y «Disposición para dar continuidad a los procesos de enseñanza».

3.0 ANTECEDENTES PREVIOS

El estudio del fenómeno del tiempo ha sido abordado desde distintas disciplinas y por diversos autores: (William James, 1890; Kart Lewin, 1964; Suddendorf y Corballis, 1997; Carrol, 1963). Aunque, el objetivo de la presente tesis no es referirnos a los estudios realizados por estos autores, consideramos oportuno mencionarlos en el propósito de destacar el interés y la relevancia que sus trabajos han alcanzado a través del tiempo. Para definir nuestra aproximación al tema lo abordamos desde el comportamiento de las personas. Este último punto, es

fundamental para nuestra investigación, ya que la gestión del tiempo es considerada una actividad esencialmente humana (Cassasus, 2000).

3.0.1. Percepción del tiempo y comportamiento humano

Para entender, cómo aquellos aspectos de la gestión del tiempo y los comportamientos de las personas se relacionan, exponemos algunos antecedentes en que ambas visiones confluyen. Al respecto, cabe señalar, que aunque la forma de percibir el tiempo es personal y en muchas ocasiones subjetiva, está lejos de ser entendida como un conjunto de circunstancias o eventos carentes de significado. El tiempo constituye una experiencia fundamental en la vida de las personas, pues afecta a todos los aspectos del comportamiento humano (James, 1890).

Desde un punto de vista psicológico, los sujetos se relacionan con un concepto de tiempo relativo, cuyo sustrato es inconsciente y subjetivo, pero que enmarca el comportamiento en diversos sentidos. Dicho de otro modo, la experiencia de percibir el tiempo implica una:

Actitud personal, y con frecuencia inconsciente, que tenemos hacia el tiempo y hacia el proceso por medio del cual el flujo continuo de las existencias se empaqueta en categorías temporales que ayudan a dar orden, coherencia y significado a nuestra vida. (Zimbardo y Boyd, 2009, pp. 29-30).

En términos parecidos habla Rifkin (1987) para quien:

El tiempo es el ingrediente esencial y fundamental de la vida tal como la conocemos. Su paso ayuda a crear nuestra identidad y los marcos de nuestro punto de vista, de dónde venimos y de la dirección hacia la cual nos dirigimos». (p.1)

En el mismo sentido, Kauffman y Hussman (2004) consideran que «el concepto de tiempo y cómo los individuos se perciben, como fundamentales en la comprensión de sus actividades, esperanzas, metas y motivaciones». (p.1041)

Según Zimbardo(1999) «Estos marcos cognitivos se utilizan para codificar, almacenar y recuperar las experiencias del pasado y también se utilizan en la formación de expectativas y objetivos». (p.1272)

Así como el tiempo es considerado una experiencia fundamental en la vida de las personas, capaz de afectar a todos los aspectos de su comportamiento. También las personas son capaces de responder de forma activa a su influencia,

pueden: elaborar, revisar, ajustar y perfeccionar su comportamiento, de acuerdo con la manera en que perciben la experiencia temporal. Esta forma de percibir e interactuar con el tiempo, les permite proyectar e imaginar situaciones futuras, para ello cuenta con un conjunto de herramientas cognitivas que les sirven para gestionar una gran variedad de tareas a través de un determinado periodo de tiempo.

De ahí que la pretensión de juzgarse capaz de gestionar el tiempo, constituya una respuesta a la forma en que uno cree que le puede afectar el modo en que se utiliza el tiempo. Por ejemplo, Macan (1994) llega a la conclusión de que la percepción de control de tiempo es un factor subjetivo de gran importancia para los individuos, ya que poseer control sobre su propio tiempo les permite lograr mejores niveles de desempeño.

En resumen, la «gestión del tiempo» es una actividad fundamentalmente humana, una experiencia subjetiva que tiene relación con la existencia en una temporalidad presente, desde donde las personas establecen alternativas de acción que hagan viables sus propósitos de futuro.

3.1. Teoría Cognitiva Social y Gestión del tiempo

Asumiendo que las personas pueden desarrollar conductas de actuación frente al fenómeno del tiempo, ya que están imbuidas de ciertas capacidades cognitivas propias de la naturaleza humana que les permite actuar con intención de planificar y ejecutar cursos de acción para influir en la determinación de su propio destino, procedemos a describir aquellos aspectos básicos de la Teoría Cognitiva Social que consideramos claves para comprender nuestra propuesta, denominada «autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza».

3.1.1.- Determinismo recíproco y gestión del tiempo

Según Bandura (1987), la concepción cognitiva social «explica el funcionamiento humano como un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos» (pp.38-39), los que, a su vez, se influyen recíprocamente para que las personas ejerzan la capacidad de predicción y control sobre sus propias decisiones y acciones.

Esta concepción triádica denominada «determinismo recíproco» pone de manifiesto la multiplicidad causal del comportamiento humano y les reconoce la capacidad de autodirección y autogobierno a las personas. Peralbo, et al. (1986),

señalan que este modelo «da lugar a una visión que integra la propia conducta como agente que participa en su propia determinación a través de la interacción recíproca con factores personales y ambientales». (p.38). Esta visión difiere de otras concepciones, que explican la causa de la conducta humana por acciones fortuitas, que solo responden a las circunstancias o a fuerzas externas determinadas por una secuencia previa de causas independiente del individuo.

Esta visión del comportamiento como una acción humana deliberada e intencional es un requisito fundamental para llevar adelante procesos de gestión. Para gestionar las personas deben ser: autoorganizadas, proactivas, autoreflexivas y autorreguladas. Quienes son capaces de autodeterminarse, son capaces de planificar y llevar adelante las acciones que proyectan.

3.1.2.- Agencia humana y gestión del tiempo.

Tal como señalamos en el primer capítulo, la agencia humana es un concepto importante en la Teoría Cognitiva Social en el propósito de explicar el funcionamiento de las personas. En este sentido, cabe destacar dos aspectos muy significativos de la agencia para explicar los comportamientos referidos a la gestión del tiempo: primero, la capacidad de las personas para autodeterminarse (concebida como un acto de responsabilidad sobre sus propias acciones y decisiones) y, segundo, la capacidad de proyectar sus acciones en el tiempo mediante la conducta intencional.

Bandura (2001) señala que el concepto de agencia hace referencia a la idea de capacidad de las personas para predecir y controlar las decisiones y actividades que le competen, siendo un requisito imprescindible que las cosas ocurran o sucedan intencionalmente por medio de las propias acciones.

Tejada (2005) señala: «La agenciación supone ser una estrategia de cambio para que los individuos puedan generar modificaciones y transformaciones de sí mismo y de su ambiente, por lo tanto, implica un proceso y un procedimiento sistemático para determinarse» (p.117). En esta capacidad de las personas para autodeterminarse se encuentra una explicación plausible a un aspecto importante de la gestión del tiempo: al ejercer influencia en esferas sobre las que pueden imponer cierto control, las personas son capaces de alcanzar sus metas y hacer realidad los futuros proyectados. La revisión de las investigaciones realizadas indica que establecer metas y los mecanismos para alcanzarlas, son conductas de gestión del tiempo ampliamente consideradas en los estudios del tema.

Según, Bratman, (2000) las personas al actuar como agente, son reflexivas acerca de su motivación, son capaces de formular previamente planes que organizan su actividad en el tiempo, son capaces de verse a sí mismo como agentes que persisten en el tiempo y que comienzan, desarrollan y luego completan actividades y proyectos temporalmente extendidos.

Domènech y Tirado (2010) manifiestan que:

La temporalidad de las acciones sociales es un medio a través del cual la persona se desarrolla y surge, de ese modo, la idea de un mundo contingente, indeterminado, en el que lo que ocurre es, en buena medida, responsabilidad nuestra. (p.2)

Junto a la capacidad de las personas para autodeterminarse, la conducta intencional es clave para la realización de las acciones propuestas. Una acción es intencional si corresponde a una intención o propósito predeterminado concreto. En otras palabras, las acciones intencionales conllevan un componente consciente y deliberado. La intención no es simplemente una expectativa o predicción de acciones futuras, sino un compromiso proactivo para llevarlas a cabo.

Según Bandura (2001) al extender la capacidad agente a través de la intencionalidad¹⁷ y la premeditación, las personas juegan un rol en su autodesarrollo, la adaptación, y autorenovación a través del tiempo. Es a través del ejercicio de la agencia que las personas participan activamente de sus experiencias, ejercitan la predicción y el control sobre sus elecciones, decisiones y acciones.

Finalmente, cabe señalar que el ejercicio de la agencia involucra un conjunto de características denominadas propiedades básicas de la agencia humana, que se detallan a continuación.

3.1.3.- Propiedades básicas de la agencia humana

De acuerdo con Bandura (1987) la agencia ocurre mediante un conjunto de características que operan a través de la conciencia fenomenológica y funcional, a las que denomina «propiedades básicas de la agencia humana». Estas son: la intencionalidad, la previsión, la auto-reactividad y la auto-reflexión.

¹⁷ Una acción es intencional si se realiza con una intención concreta, solo en este caso se caracterizan las acciones como "intencionales".

A nuestro parecer, estas propiedades son fundamentales para comprender los procesos involucrados en la gestión del tiempo ya que, se asocian a factores imprescindibles en cualquier intento de explicar el funcionamiento temporal de las personas. A partir de estas propiedades las personas son capaces de crear representaciones de cursos futuros de acción; pueden fijar metas, seleccionar y crear las condiciones para dar forma y llevar adelante esos cursos de acción. Además, durante la ejecución de sus acciones son capaces de motivar y regular su comportamiento juzgando la exactitud de su pensamiento predictivo y operatorio con los resultados de sus acciones.

A continuación se describen estas propiedades básicas de la agencia personal:

3.1.3A.- *Intencionalidad*: Bandura (1987) define la intención como: «La determinación de ejecutar ciertas actividades, o de provocar un determinado estado futuro de acontecimientos» (p.492). Desde una perspectiva agente, las personas son capaces de provocar determinadas hechos al actuar de manera intencional con el propósito de que estos eventos futuros ocurran. Una intención, es una representación de un curso futuro de una acción que va a ser realizada.

Bandura (1987) señala que las intenciones juegan un papel prominente en la autorregulación de la conducta. Al respecto, Bratman, (2000) señala que los seres humanos somos agentes intencionales y como tal: reflexionamos acerca de nuestra motivación, elaboramos planes que organizan nuestra actividad en el tiempo. Nos vemos a nosotros mismos como agentes que persisten en el tiempo: que comienzan, desarrollan y luego completan las actividades y proyectos temporalmente extendidos. De acuerdo con Bratman (1999) las intenciones parciales iniciales son completadas y ajustadas, refinadas o incluso revisadas ante una información nueva durante la ejecución de una intención. Todo ello da cuenta de cómo esa información es valorada y ajustada para que las acciones sean acorde a nuestras intenciones y propósitos a través del tiempo.

Al respecto, Bandura (2001) realiza una distinción entre las intenciones y las acciones, señalando que «son diferentes aspectos de una relación funcional separadas por el tiempo». (p.6)

Finalmente, es oportuno señalar que los resultados de las acciones agenticas no son característicos de los actos del agente, sino su

consecuencia, pudiendo en ocasiones obtener resultados no deseados o consecuencias imprevistas. (Bandura, 2001)

3.1.3B.- *Previsión:* A través del ejercicio de la previsión, las personas se fijan metas para sí mismas, seleccionan y crean cursos de acción anticipando eventos futuros. Entre las capacidades básicas del ser humano, formulada por Bandura en la Teoría Cognitiva Social, se encuéntrala la capacidad de anticipación, la que permite a las personas autorregular su conducta futura.

La habilidad de anticipar resultados futuros para influir en las actividades del presente, permite a las personas trascender los dictados de su ambiente inmediato para dar forma y regular el presente, accediendo así a un futuro deseado. Las personas al proponerse metas ensayan las posibles acciones y consecuencias, las que se pueden convertirse en motivadores y reguladores de la conducta previsoras. Bandura (1987) señala que: «La capacidad para regular los propios actos de acuerdo con los predictores de las consecuencias de la respuesta proporciona el mecanismo necesario para la conducta previsoras». (p.228)

«Cuando las variaciones de determinadas señales situacionales, simbólicas y sociales se asocian de forma regular con distintos resultados de la respuesta, estas señales se convierten en activadores y directrices del comportamiento» (Bandura, 1987, p.227). El individuo construye la anticipación sobre la base de las experiencias anteriores, principalmente la que obtiene a través de los logros de ejecución y de la capacidad vicaria. (Las experiencias vicarias le proveen de las experiencias realizadas por terceros al ejecutar una tarea: de este modo, las personas evitan la experiencia directa en situaciones que pueden ser potencialmente peligrosas para su vida). Las personas construyen expectativas de resultados a partir de las relaciones condicionales observadas entre los eventos ambientales del mundo que les rodea.

El individuo encuentra la motivación y la guía de sus acciones en la anticipación de los resultados, más exactamente en las expectativas que generan las consecuencias de los posibles resultados. Al respecto, Bandura, (2001) señala que los eventos futuros, al no ser concretos y reales en el presente, no pueden ser causa de la motivación y la acción porque no tienen existencia material. Sin embargo, si son representados cognitivamente en el presente, la previsión de los eventos futuros se convierte en los

motivadores y reguladores de la conducta en el presente. Mediante esta forma de anticipación auto-guiada, se motiva la conducta y se dirige hacia las metas previstas anticipando de este modo los resultados y anteponiéndose así, a un estado futuro incierto.

Detrás del concepto previsión siempre hay una consideración de futuro. Bandura, (2006) considera la previsión como una extensión temporal de la agencia, ya que proporciona dirección, coherencia, y significado a la propia vida.

3.1.3C.- *Auto-reactividad*: La agencia no solo involucra la habilidad deliberada de hacer elecciones y planes de acción, sino también la habilidad de dar forma a los cursos apropiados de acción, motivando y regulando su ejecución. Las acciones dan lugar a la influencia auto-reactiva a través de la comparación de la actuación con las metas personales y las normas, de acuerdo con criterios evaluativos y a las habilidades de autojuicio.

La autoreactividad opera a través de procesos auto-reguladores que unen lo pensado a la acción, autorregulando la motivación, los afectos y la acción a través de subfunciones autoreferentes. Las personas crean incentivos para los propios actos y responden evaluativamente a la propia conducta en función de su adaptación a criterios internos. Por ello, siguen aquellas pautas de comportamiento que producen autorreacciones positivas, y evitan aquellas conductas que originan autocensura.

Monitorear los propios patrones de conducta y las condiciones cognitivas y medioambientales bajo las que estas ocurren es el primer paso hacia modificar algo que les afecta.

3.1.3D.- *Auto-reflexión*: Una característica esencial de las personas es la autoexaminación de su funcionamiento. Esta capacidad para reflexionar sobre sí mismo y la adecuación de los propios pensamientos y acciones les permite evaluar su motivación, sus valores y el significado de sus propósitos vitales.

El hecho de que los individuos se enfrenten tanto a conflictos como alicientes motivacionales y escojan actuar a favor de uno en desmedro de otro es uno de los niveles más altos de autoreflexividad.

En esta actividad meta cognitiva, las personas juzgan la exactitud de su pensamiento predictivo y operativo con los resultados de sus acciones, los efectos que las acciones de otras personas producen, lo que otros creen acerca de ellos, las deducciones del conocimiento establecido y lo que necesariamente proviene desde él.

3.1.4.- Creencias de autoeficacia y gestión del tiempo

Las creencias de autoeficacia constituyen un aporte fundamental para la comprensión del funcionamiento humano y son además el eje central de la Teoría Cognitiva Social formulada por Bandura. En el presente trabajo, las creencias de autoeficacia son consideradas esenciales para el análisis de las conductas de gestión del tiempo. Puesto que «lo que la gente piensa, cree, siente, afecta cómo se comportan». (Bandura, 1986, p.25).

Al analizar la gestión del tiempo, desde las creencias de autoeficacia, consideramos las influencias que estas ejercen cuando las personas planifican sus acciones y autorregulan su comportamiento con la finalidad de alcanzar las metas y objetivos que han proyectado. Las creencias determinan la elección de conductas, el esfuerzo empleado y la persistencia en la tarea. Bandura (1997) señala que:

Una cosa es poseer destrezas autorregulatorias, pero otra es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles cuando las actividades poseen escaso atractivo o interés. Se requiere un sólido sentido de eficacia personal para controlar los obstáculos a los esfuerzos autorregulatorios. (p.231)

Las creencias de autoeficacia son determinantes causales de la iniciación y la persistencia de la conducta a través del tiempo, en consecuencia, estas resultan ser los mejores predictores de lo que una persona es capaz de lograr cuando gestiona su tiempo y posee además altas creencias de autoeficacia.

Las conductas de gestión del tiempo de enseñanza basada en las creencias de autoeficacia requieren del procesamiento de los pensamientos y de las acciones realizadas para el logro de determinados objetivos, que están intermediados por procesos psicológicos básicos: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. Las personas al planificar cursos de acción, anticipan las posibles consecuencias de sus acciones, establecen metas y retos para auto-motivar, orientar y regular sus actividades.

De acuerdo con Pajares (2002) las creencias de autoeficacia permiten a las personas: resolver problemas cognoscitivamente, adquirir nuevos conocimientos a través de la autorreflexión, comprometerse en cursos previsores de acción y anticipar las posibles consecuencias de estas acciones.

Las creencias de autoeficacia son definidas como «juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado». (Bandura, 1987, p.416). Por ello, un elemento a considerar muy asociado a las creencias, son las expectativas de autoeficacia, ya que estas varían en: a) nivel; b) intensidad; y c) generalidad. La variación de la autoeficacia a través de estas dimensiones tiene importantes implicaciones para el desempeño: la percepción de la forma en que difieren determinará el resultado de una determinada tarea o acción. Una persona que tiene un elevado nivel de creencias de autoeficacia persistirá mayor tiempo en el logro de sus tareas y será más propenso a aprobar sus planes.

3.1.5.- Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza

La autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza la concebimos como el conjunto de técnicas y habilidades cognitivas que utiliza el docente para responder a los quehaceres y exigencias académicas que demanda la interacción frente a sus alumnos y que constituyen un requisito imprescindible para su cometido pedagógico.

3.1.5A Técnicas y habilidades de gestión del tiempo de enseñanza

Las técnicas de gestión del tiempo a las que nos referimos, son aquellas actividades que establece el docente en su marco de actuación profesional y que consisten básicamente en la formulación de objetivos y metas; la planificación y priorización de múltiples acciones de enseñanza; la continuidad temporal de las acciones que le permitan la ejecución de tareas propuestas; la resolución de problemas complejos que requieren de la adaptación a lo inesperado de acuerdo a las limitaciones impuestas por el contexto del tiempo del aula. A través de estas técnicas de gestión del tiempo los profesores generan experiencias de aprendizajes planificadas y estructuradas para reducir la improvisación, la incertidumbre, las actuaciones contradictorias y de este modo, favorecer una mayor coherencia funcional que faciliten la eficacia de la acción educativa.

Por habilidades cognitivo-afectivas nos referimos al «sistema de mediación que se caracteriza por la formulación de planes, modelos y estrategias¹⁸ para organizar una actuación». (Wood y Tabernero, 2000, p.40). Esta actuación ocurre en un escenario de enseñanza que está conformado por la descripción de una situación futura y el camino de acontecimientos hacia esa situación. La utilización de estas habilidades, permite al docente evaluar, determinar procedimientos y cursos de acción y además es una manera consciente de elegir con libertad sus decisiones y sus prácticas. En general, concebimos un modelo de gestión del tiempo donde la técnicas de gestión docente estén intermediadas por estos proceso cognitivos. Específicamente, nos centramos en aquellos aspectos de la Teoría Cognitiva Social y de las creencias de autoeficacia que hemos descrito en el primer capítulo.

3.1.5B Estrategias instruccionales y tiempo: Un segundo aspecto a considerar, es que la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje no es un problema temporal relativo a una determinada cantidad el tiempo, sino un problema pedagógico relacionados con la formulación de estrategias instruccionales que contemplen las técnicas de gestión del tiempo y las habilidades cognitivas como elementos indispensables de actuación docente.

Anijovich y Mora, (2010) definen las estrategias de enseñanza como: «...el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos». (p.23) Martinic y Vergara, (2007) señalan que: «...las intervenciones e intercambios en la sala de clases constituyen movimientos que configuran estilos de gestión del tiempo pedagógico asociado a patrones instruccionales» (p.4). Por otra parte, Rodríguez (2007) señala que la forma en que el docente ordena, estructura y administra las actividades en el aula, el tiempo representa un factor constitutivo del proceso enseñanza aprendizaje. Kelly, (2007) refiriéndose al desarrollo profesional docente, señala, que la influencia del tiempo estaría mediado por su uso instruccional, es decir, por las habilidades y competencias que los profesores poseen para gestionarlo y traducirlo en oportunidades reales de aprendizaje para los alumnos. En este sentido, nos parece crucial entender la gestión del tiempo de enseñanza como una intervención estratégica en la que el docente

¹⁸ Es un conjunto de decisiones condicionales que definen los actos a realizar en función de todas las circunstancias susceptibles de presentarse en el futuro.

consciente de sus creencias de autoeficacia organiza y ejecuta las acciones que le permitan manejar satisfactoriamente los escenarios de enseñanza.¹⁹

Anijovich y Mora, (2010) señalan:

Cuando prepara su enseñanza, el maestro construye un escenario, inaugura una sucesión de actividades con las que ocupa el tiempo escolar. En el interior de cada uno, prevé momentos distintos. Sabe, por ejemplo, que planteará un problema abierto al preguntarles a los alumnos cómo se podría construir una representación gráfica de las temperaturas diarias. Piensa introducir el tema, animar una breve discusión sobre la naturaleza de la tarea, después, invitar a los alumnos a proponer una solución trabajando en pequeños grupos... Pero nada asegura que esto pasará según este escenario. (p.27)

Por otra parte, al contrario de lo postulado por Prieto (2007) quien señala que:

El grado que los profesores se sienten eficaces para enseñar afecta constantemente a la toma de decisiones instructivas, relacionadas con el uso que hacen del tiempo, las estrategias que utilizan para mantener el control de la clase y la utilización de estrategias didácticas específicas. (p.139)

Nosotros postulamos que una adecuada gestión del tiempo de enseñanza en el aula favorece el desarrollo de las estrategias educativas y en consecuencia, al aumento de la autoeficacia instructiva del docente.

3.1.5C La relación entre calidad de los procesos de enseñanza y tiempo:

En tercer lugar, concebimos la gestión del tiempo de enseñanza -la manera en que el docente estructura y gestiona el tiempo de enseñanza en el aula- como un proceso que tiene como finalidad contribuir a elevar la calidad de los procesos de enseñanza. Según el informe MacKinsey, la calidad de la docencia es la clave que explica el éxito de los procesos educativos. La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de la enseñanza docente. (Barber y Mourshed, 2008; Sanders y Rivers, 1996; Wright, Horn, y Sanders, 1997; Ehrenberg, Brewer, Gamoran, y Willms, 2001).

¹⁹ Un escenario es un conjunto formado por la descripción de una situación futura y el camino de acontecimientos hacia esa situación.

Aunque esta idea fuertemente respaldada por el Informe MacKinsey que afirma que la calidad de la docencia es la clave que explica el éxito de los procesos educativos, tiene detractores que no negando la importancia de la labor docente, señalan que este tipo de aseveraciones, tienden a atribuir exclusivamente a la variable docencia la responsabilidad del éxito educativo.

Dicho lo anterior, creemos que la diferencia entre lo que obtiene un determinado profesor, de otro, también se asocia a características particulares que tiene que ver con su forma de afrontar los procesos educativos. En este sentido, la manera en que gestiona el tiempo de enseñanza es un punto a considerar.

Como señalamos anteriormente, al hablar de la gestión del tiempo de enseñanza, nos referimos a un conjunto de técnicas, competencias cognitivas, habilidades y conductas con las que los docentes estructuran y agencian el tiempo cuando afrontan la acción educativa.

Cabe decir que, debido a la naturaleza predominante práctica de la función de enseñanza, la acción educativa se realiza en un ámbito de indeterminación, donde los problemas se pretenden resolver tomando decisiones y eligiendo entre cursos alternativos de acción. La incertidumbre como fenómeno inherente a los procesos de enseñanza/aprendizaje ha sido objeto de estudios en relación a la teoría y la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988) No así, desde la óptica de la gestión del tiempo, que se aproxima a ella, como una intento de aminorar o amortiguar los efectos que provoca el nivel de indeterminación que es propio de la acción educativa.

Así entendida, la acción práctica que realiza el docente, cuenta con un amplio rango para la toma de decisiones. A partir de estos antecedentes, se reconoce en el docente la capacidad de actuar con intencionalidad y con la capacidad de planificar y ejecutar de manera estratégica las actividades de enseñanza apropiada en un determinado tiempo. El docente es quien valora las prioridades, quien define la cantidad de tiempo que asigna a una determinada labor, quien imprime una determinada intensidad en el ritmo de enseñanza, quien articula y conduce las acciones y tareas previamente asignadas. En consecuencia, podemos decir que es el profesor, en base a un conjunto de factores personales y ambientales, determina cómo realiza la gestión del tiempo en el aula.

(Bandura, 1989; Schunk, 1989; Zimmerman, 1989) señalan que los teóricos cognitivos sociales reconocen estos procesos personales, además de las influencias del comportamiento y ambientales, como fundamentales para el desarrollo de una gestión eficaz del tiempo.

La gestión del tiempo que realiza el docente en sus labores de enseñanza, tiene estrecha relación con las creencias en sus propias capacidades para asumir la conducción de sus acciones: en otras palabras, nos referimos a la manera en que «gestiona» o lleva adelante la «agencia personal»²⁰ cuando elabora y ejecuta estratégicamente las acciones educativas.

Respecto a la gestión del tiempo desde la perspectiva de la autoeficacia, Zimmerman (1999) señala:

Las creencias de eficacia pueden impulsar a las personas a predecir eventos que los afectan y a buscar la manera de controlarlo. Britton y Tesser comprobaron esto mediante una investigación con universitarios centrada en el control de su tiempo. Se identificó un factor de autoeficacia que implicaba el sentimiento de creerse capaz de organizar el tiempo personal. (p.198)

²⁰ Bandura distingue la intencionalidad de los sucesos accidentales de comportamiento cuando se habla de la noción de agencia.

3.2 Planificación del tiempo de enseñanza

En esta sección del capítulo tres del presente marco teórico, se realiza una revisión de un aspecto central en los procesos de gestión del tiempo, la planificación. La planificación constituye un fenómeno relevante en el estudio del comportamiento humano, desde los primeros estudios realizados por los teóricos cognitivos se considera un concepto de primer orden en el funcionamiento de la conducta humana, concerniente con la capacidad de previsión, el logro de las metas y la capacidad de generar pautas de actuación en un marco futuro hipotético. Friedman y Scholnick (1987) conciben la planificación como una habilidad central en el comportamiento humano. En tanto, Miller, Galanter y Pribram (1960) postulan que los planes actúan como intermediario entre la cognición y la acción, orientando toda acción humana. Por su parte, Gredlein (2007) considera que, «La capacidad de planificar un programa organizado para la acción o para cumplir con alguna intención puede ser uno de los aspectos más importantes del funcionamiento humano cognitivo superior» (p.1). Das, Kar, y Parrila (1996) consideran la planificación el principal factor cognitivo de la conducta inteligente dirigido a un objetivo.

En general, se considera que «pocas otras actividades tienen tanto impacto sobre nuestras vidas como la planificación», Mumford, Schultz, y Van Doorn, (2001). Cuando las personas enumeran las características que nos hacen distintivamente humano, una característica que viene a la mente es la capacidad de planificar (National Advisory Mental Health Council, 1995).

Considerando el papel destacado que se le asigna a la planificación en la vida de las personas, examinaremos los primeros estudios de la planificación como un fenómeno relacionado con una actividad cognitiva en el que las personas son procesadoras activas de la información e interpretadoras de la realidad. Si bien el enfoque de nuestra tesis es desde la Teoría Cognitivo Social formulada por Bandura, realizamos la revisión de los estudios de la planificación desde una perspectiva cognitiva que es el enfoque que asumen los primeros estudios en el tema. Además, porque existe un entronque con la Teoría Cognitiva Social de Bandura, la que es tributaria de la primera.

3.2.1.- Planificación, una perspectiva histórica.

A continuación se examinan los primeros estudios de la planificación como un fenómeno cognitivo; el propósito de esta revisión es exponer las distintas visiones de cómo inicialmente fue concebida la planificación.

3.2.1A *“Planes y estructura de la conducta”.* Miller, Galanter y Pribram, (1960)

Según, Gredlein (2007)

El examen de la planificación surgió inicialmente con Miller, Galanter y Pribram, quienes ofrecieron un modelo de procesamiento de la información original en cuanto a considerar a la cognición para el análisis de la habilidad de planificación en los seres humanos. (p.1)

En el año 1960 Miller, Galanter y Pribram publican el libro «Planes y estructura de la conducta» en el que postulan que los planes jerárquicamente organizados actúan como intermediarios entre la cognición y la acción dando sentido, forma y dirección al comportamiento del individuo.

Basados en las teorías «cibernéticas» de la época, especialmente en la analogía cerebro-ordenador, postulan que es el «plan» que guía la conducta en un proceso bastante similar a de un ordenador. Señalan que: «Para un organismo, un plan es esencialmente lo mismo que lo que un programa es para un ordenador, especialmente si el programa posee un carácter jerárquico». (Miller, et. al., 1983, p.27).

Con la formulación de estos planteamientos, se alejan de la interpretación conductista existente en aquellos años, que explicaba la conducta humana en base a estímulos-respuestas sin tener en cuenta los procesos cognitivos que intervienen en la relación. Los autores señalan que «La vida es algo más que una cosa, un objeto, una sustancia que existe. También es un proceso que realizar». (Miller, et al., 1983, p. 36) Por este motivo, consideran que el individuo no se limita a responder los estímulos ambientales sino que interactúa con el ambiente.

Por consiguiente, descartan que los reflejos sean la unidad de análisis de la conducta y proponen un enfoque cognitivo que medie en algún lugar entre esos estímulos y respuestas, postulan que el concepto de «plan» cumple esa función entre la cognición y la acción: Es el plan lo que controla el procesamiento humano de la información y proporciona pautas para conexiones esenciales entre conocimiento, evaluación y acción (Miller et, al., 1983, p.82). Los autores, consideran que la conducta se organiza simultáneamente en varios niveles de complejidad. Partiendo del axioma de la naturaleza jerárquica de la conducta, definieron un plan como “Cualquier proceso jerárquico en el organismo que puede controlar el orden en que se va a realizar una secuencia de operaciones”. (Miller et, al., 1983, p.27)

Cada una de estas nuevas conductas estaría organizada dentro de un plan de acción.

La disparidad entre el estado inicial del organismo y el estado que se pretende alcanzar va a funcionar como desencadenante de la conducta. El plan es el medio cognitivo que dirige la acción con el propósito de corregir las diferencias entre ambos estados.

Mediante el plan se procura que nuestras acciones coincidan con el esquema que se pretende alcanzar. En sentido contrario, al no lograr tal objetivo, se determinarán nuevas conductas con la finalidad de reducir dichas diferencias. Esta operación de evaluar y operar se repetirá tanta veces como sea necesario hasta conseguir la meta y finalizar el plan.

En la idea de clarificar como el plan coincide con el esquema o representaciones internas que un organismo posee de su universo, los autores realizan un nuevo aporte al formular el concepto de imagen, que definen «como un depósito general de conocimientos utilizados como base de un plan». (Galimberti, 2002, P.8).

Más precisamente, definen el concepto de imagen como:

Todo el conocimiento acumulado y organizado que el organismo tiene acerca de sí mismo y de su mundo ... La imagen incluye todo lo que el organismo ha aprendido - tanto valores como hechos- sometidos a la organización impuesta por conceptos, imágenes o relaciones cualquiera que él haya llegado a dominar.
(Miller, et. al., 1983, p.28).

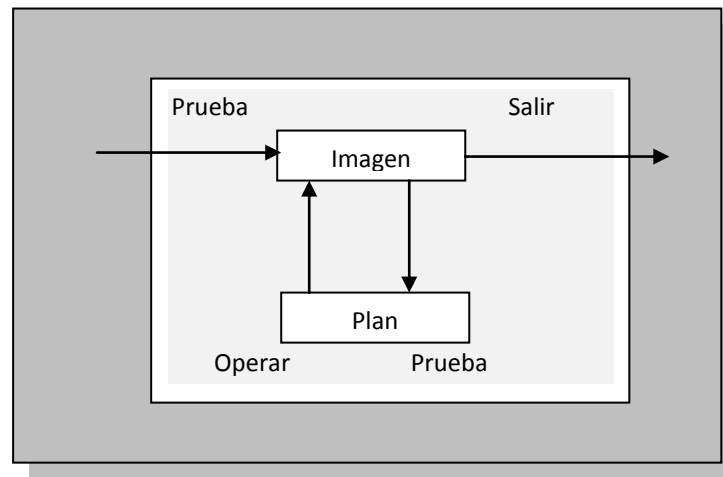
El ser humano dispone de representaciones mentales ideales sobre las distintas situaciones de la vida, y estas son las que determinan los planes que ponen en marcha una conducta.

Para explicar cómo concebían las acciones humanas, Miller, et. al. (1960) crearon una unidad de regulación de la conducta, denominada TOTE, siglas en inglés de, Test- Operate- Test- Exit (Evaluación-Operación-Evaluación-Salida).

La unidad TOTE constituye un bucle de retroalimentación, que implica una función de evaluación; el resultado de la operación en curso es confrontado, por medio de un comprobador, con un valor de referencia (objetivo por alcanzar, estado de equilibrio por establecer).

El proceso comienza en la etapa “TEST”, que corresponde a la comparación entre el plan y la imagen deseable; continúa con la etapa “OPERATE”, que representa el proceso de ejecución llevado a cabo por el organismo para reducir la posible disparidad en la etapa anterior; luego, vuelve a “TEST” para comparar el resultado del proceso de ejecución y se enfrenta a dos alternativas: de no existir disparidad, da paso a la etapa “EXIT”, que representa el logro del plan. y de existir disparidad, se reinicia el proceso mediante un bucle hasta encontrar la adecuación entre el plan, la imagen y la ejecución. En cierto modo, se trata de una «jerarquía de instrucciones» para el organismo, equivalente a un «programa» para un computador.

Figura N° 3.1 Unidad TOTE fuente: Miller, et. al (1960)



La unidad TOTE implica una concepción de la retroalimentación mucha más general, explica la relación existente entre la “imagen” y la acción, representa el patrón básico en que encajan nuestros planes, la evaluación TOTE comprende la especificación de cualquier conocimiento necesario para la comparación que hay que llevar a cabo, y la fase operativa representa lo que el organismo hace para conseguir su propósito.

(Miller, et al., 1960, p.41).

Entendiendo plan como “cualquier proceso jerárquico en el organismo que puede controlar el orden en que se va a realizar una secuencia de operaciones” (Miller, et al., 1960, p.16), la unidad TOTE -como unidad de regulación de la conducta- tiene la particularidad de poder insertarse en otra unidad TOTE más amplia dentro de una estructura jerárquica.

Finalmente, Miller, et. al, (1960) señalan que es el plan lo que controla el procesamiento humano de la información y proporciona pautas para conexiones esenciales entre conocimiento, evaluación y acción.

3.2.1B Teoría del procesamiento de la información (La planificación como resolución de problemas) Newell y Simon, 1972. A finales de la década de los 50, Newell y Simon inician una serie de estudios relacionados con el procesamiento de la información, esta teoría concibe a las personas como un sistema de operaciones programadas de información semejantes a las computadoras. En estos estudios, se busca establecer comparaciones entre el funcionamiento de la estructura del sistema computacional y las operaciones básicas que realiza la mente humana. La idea central que agrupan estas investigaciones es que: Tanto la computadora como la mente humana deben concebirse como "sistemas simbólicos", entidades materiales capaces de procesar, transformar, elaborar y manipular de varias maneras, símbolos de diversas clases. (Simon, 1969; Rodríguez, 2000).

A partir de este enfoque Newell, Shaw y Simon (1958) desarrollan un programa (software) con el que intentan simular los procesos de resolución de problemas de los seres humanos. En este contexto, postulan que «la planificación es una técnica de resolución de problemas que se emplea para orientar la acción cuando el problema original es demasiado difícil» (Das. et al., 1998, p.31).

Básicamente, su propuesta se basa en entender la planificación «como método de solución de problemas, en situaciones cerradas y estructuradas en las que se buscan observar las operaciones implicadas en el proceso de resolución». (Rojas, 2006, p.102) Entendiéndose como problema, una situación en la que un individuo desea hacer algo, pero desconoce el curso de la acción necesaria para lograr lo que quiere (Newell y Simon, 1972).

De acuerdo con los autores, para la resolución de problemas, se utilizan:

- Pauta de símbolos que representan aspectos críticos del dominio concreto del problema.
- Operaciones sobre estas representaciones para generar soluciones posibles.
- Buscar entre estas posibilidades para seleccionar una solución. (en vez de evaluar simultáneamente múltiples soluciones)
- A partir de las pautas descritas en los párrafos anteriores, cabe destacar la existencia de dos tipos de estrategias en la resolución de problemas: mediante la utilización de algoritmo y de métodos heurísticos:

- Algoritmos, método que consiste en la especificación de un conjunto ordenado de pasos orientados a la resolución de un problema. Dado un estado inicial y una entrada, siguiendo los pasos sucesivos se llega a un estado final y se obtiene una solución. Por ejemplo, un manual de instrucciones.

a) Heurísticos, reglas simples que consisten en la búsqueda de soluciones mediante la elaboración de programas que resuelven problemas específicos a través de la elaboración de hipótesis. Esto permite un acceso rápido a una solución porque reducen el número de problemas, al elegir como viable una propuesta alternativa de solución, cuando un problema es complejo o trae información incompleta. Según Newell y Simon (1972) los heurísticos son conjuntos de reglas que se pueden expresar de la forma «si...entonces» es decir, reglas de condición-acción (si se cumplen determinadas condiciones entonces puedo realizar determinada tarea).

Dentro de la estrategia heurística, propusieron dos métodos de enfrentar los problemas:

a) El análisis de medios y fines, que consiste en dividir el problema en una sucesión de subproblemas que luego resuelven.

b) El método de planificación, que permite resolver el problema construyendo una solución en términos generales antes de abordar los detalles. Se emplea cuando quien resuelve un problema construye un entorno abstracto y más sencillo para el problema. ignorando ciertos aspectos del problema original, elabora un problema correspondiente en este entorno abstracto y lo resuelve, emplea esta solución para obtener un plan aplicable al problema original y traslada este plan al entorno original y lo ejecuta. (Newell y otros, 1959; Newell y Simon, 1972).

A partir de la descripción de este último método, los autores de esta teoría concebían la planificación como una técnica de resolución de problemas. En la actualidad la planificación es concebida como un proceso más amplio que puede abarcar la resolución de problemas como parte del proceso.

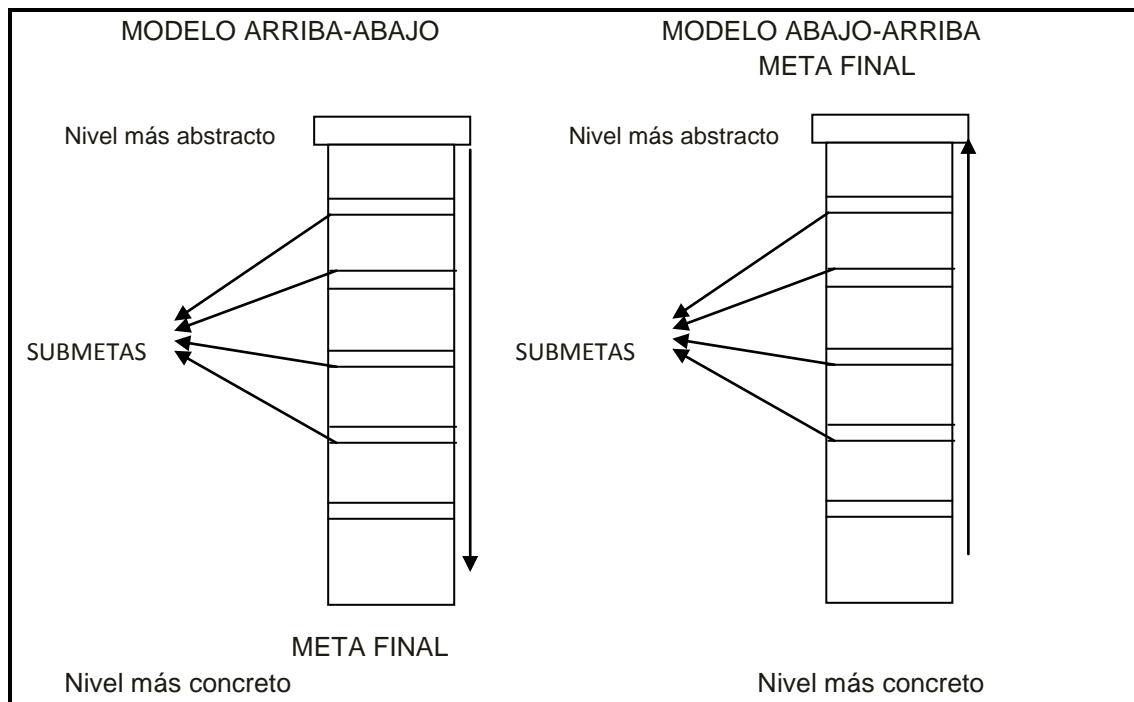
3.2.1C Modelo oportunista de la planificación. Hayes-Roth y Hayes-Roth, (1979) A diferencia de otros métodos que consideran la planificación como un proceso de carácter secuencial y progresivo previo a la acción, Hayes-Roth y Hayes-Roth (1979) conciben la planificación como un proceso cognitivo, de carácter oportunista y multidireccional, según el cual las personas realizan actividades adaptando y revisando sus planes en función de las circunstancias.

El modelo tiene su origen en el análisis de los protocolos de realización de una tarea en la que los sujetos planifican su actividad comentando sus pensamientos en voz alta. A partir de esta circunstancia, descubren que el orden relativo de la planificación que realizan las personas, se basa en la toma de decisiones de acuerdo a criterios particulares y según las diferentes demandas de la tarea. Por esta razón, los autores concluyen que el proceso de planificación es esencialmente oportunista, ya que se asocia a la toma de decisiones en diferentes niveles de abstracción.

En cuanto a la multi-direccionalidad del modelo, este concepto tiene relación con la toma de decisiones, que al ser realizada en cualquier nivel de abstracción puede afectar a las decisiones posteriores en un nivel inferior o superior de abstracción. Al tomar decisiones en diferentes niveles de abstracción el sujeto puede en cada punto del proceso realizar observaciones que pueden sugerir variadas oportunidades para el desarrollo del plan, «como resultado de la nueva información, quien planifica revisará o incluso abandonará el plan original», (Das, et.al., 1996, p.37).

Hayes-Roth y Hayes-Roth, (1979) señalan que en el proceso de planificación, en ocasiones, una secuencia de actividades pueden seguir un camino ordenado y producir un desarrollo de arriba hacia abajo (tal como sucede en los modelos jerárquicos de planificación). Sin embargo, algunas de las decisiones y observaciones también podrían sugerir oportunidades menos ordenadas de desarrollo del plan. Por ejemplo, una decisión acerca de cómo llevar a cabo las actividades iniciales previstas puede iluminar ciertas restricciones en la planificación de las actividades posteriores y hacer que el planificador vuelva a centrar la atención en esta fase del plan. De manera similar, ciertos refinamientos en un nivel bajo de un plan anterior podrían sugerir un plan alternativo para sustituir en abstracto uno original.

Figura N° 3.2 Modelo jerárquicos de planificación. Lacasa, P. y Herranz, P. (1985). Aprendiendo a aprender: Resolver problemas entre iguales. Centro de Investigación y Documentación Educativa Ministerio de Educación, España.



De acuerdo con la figura, en los modelos de planificación de tipo jerárquico (abajo- arriba o a la inversa), los procesos operan en un espacio definido de dos dimensiones siendo estas dimensiones el tiempo y el nivel de abstracción. Pero, en los modelos de planificación oportunista al no existir un orden predeterminado en la toma de decisiones, en cada punto en el proceso la observación y las decisiones del planificador pueden sugerir múltiples oportunidades para el desarrollo del plan.

Procedimiento para realizar la planificación.

Según Lacasa y Herranz (1985), el procedimiento para realizar este tipo de planificación consiste en solicitar a los sujetos participantes la realización de algunas actividades o tareas en diferentes lugares de una ciudad que supuestamente deben recorrer en el menor tiempo posible, de acuerdo a un mapa. El proceso de planificación oportunista considera la utilización de una pizarra que se divide en cinco planos conceptuales o niveles de abstracción y que representan diferentes componentes del proceso de planificación. Por ejemplo, un plano contiene las decisiones de forma explícita de las actividades previstas, mientras que otro contiene las decisiones sobre los datos que pueden ser útiles en la generación de las actividades previstas. Los cinco niveles o planos son: Plan, Abstracción del plan, Conocimiento base, Control ejecutivo y Meta plan. Además, cada plano o nivel

de abstracción tiene subniveles de decisiones a través de los cuales los sujetos planifican la solución del problema. Ver figura N° 3.3

Los cinco niveles de abstracción y los subniveles correspondientes, se detallan en lo esencial, de acuerdo a Hayes-Roth y Hayes-Roth (1979).

- **PLAN:** Las decisiones de este nivel representan las acciones que, llevará a cabo quien planifica. Por ejemplo, desplazarse a través de la ciudad desde un sitio a otro, la realización de diligencias en el trayecto o viajar de la floristería al veterinario. En este nivel, el planificador describe explícitamente las acciones que intentará llevar a cabo.

A su vez el PLAN tiene cuatro subniveles de decisiones que forman una jerarquía potencial, con las decisiones en cada nivel de especificación de un plan más detallado que los situados en el nivel superior: **Resultados, diseños, procedimientos y operaciones.**

Comienza en el nivel más abstracto, **los resultados** indican que el planificador tiene la intención de llevar a cabo la ejecución del plan final. El nivel inferior **diseños**, se caracteriza por el enfoque conductual general por el cual el planificador tiene la intención de lograr los resultados; los **procedimientos**, especifican secuencias específicas de acciones a grosso modo; por último, las **operaciones** especifican las secuencias de acción más al detalle.

- **PLAN EN ABSTRACTO:** Incluye los atributos de las potenciales decisiones. Por ejemplo, ir hacia la actividad que esté más próxima.

El PLAN EN ABSTRACTO contiene cuatro niveles: **intención, esquema, estrategia, y táctica.**

El planificador, por ejemplo: podría indicar la **intención** de establecer todas las diligencias «críticas», como medida para el resultado del plan; Elaborar un **esquema** que indica la generación de un diseño ofreciendo conglomerados geográficos de los recados; desarrollar una **estrategia** para ir de misión al lado más cercano; adoptar una **táctica** para buscar un atajo entre una misión y la siguiente.

- **CONOCIMIENTO BASE:** Contiene observaciones y cálculos en cuanto a relaciones en el mundo que podría tener que ver con el proceso de planificación.

El **CONOCIMIENTO BASE** tiene cuatro niveles de abstracción. Cada nivel esta formado por observaciones y cálculos útiles al sugerir decisiones en el nivel correspondiente del plan: Diligencia, Disposición, Vecindario y Ruta.

A nivel de **diligencia** puede determinar la importancia relativa de cada misión deseada; a nivel de **disposición**, el planificador puede observar que varias diligencias forman un clúster espacial conveniente; A nivel **vecindario**, el planificador puede observar que dos diligencias planificadas están cerca una de la otra; y en la **ruta** el planificador puede detectar un atajo.

- **CONTROL EJECUTIVO:** Decisiones sobre la colocación de los recursos cognitivos durante el proceso de planificación. Por ejemplo, decidir cómo organizar el plan antes de trabajar en sus detalles.

El nivel **CONTROL EJECUTIVO**²¹ tiene tres niveles de abstracción. Las decisiones tomadas en los tres niveles en este plano forman una jerarquía, y las decisiones en cada nivel refinan potencialmente el superior: **Prioridades, Enfoque y Programación**.

A partir de las mejores decisiones **prioritarias** se establecen principios para la asignación de recursos cognitivos durante todo el proceso de planificación. Estas decisiones generalmente indican preferencias para la asignación de la actividad de procesamiento a ciertas áreas de la pizarra de planificación antes de otros.

En el nivel inferior, las decisiones de **enfoque** indican qué tipo de decisión tomar en un punto específico en el tiempo. Por ejemplo, el planificador puede decidir enfocar la atención en la generación de un refinamiento de un procedimiento previamente generado.

Por último, las decisiones de **programación** resuelven los eventuales conflictos que quedan entre los especialistas en competencia. Si, teniendo en cuenta las prioridades actuales y las decisiones de enfoque, más de un especialista puede hacer una contribución al plan, el planificador debe tomar las decisiones de programación para decidir entre ellos.

- **METAPLAN:** Contiene decisiones sobre cómo aproximarse a la planificación del problema. Por ejemplo, decisiones en relación con la importancia de cada uno de los elementos. El nivel METAPLAN tiene cuatro subniveles: **definición del**

²¹ Conjunto de procesos cognitivos que subyacen a la conducta dirigida a meta y flexible.

problema; modelo de solución del problema; las políticas; y criterios de evaluación. A diferencia de los niveles de los otros cuatro planos, estos no producen una jerarquía ordenada de las decisiones.

Comenzando en la parte superior, las decisiones de la **Definición del problema** caracterizan la propia formulación del planificador de la tarea. Estos incluyen descripciones de los objetivos, los recursos disponibles, las posibles medidas y restricciones. Para la tarea de planificación de la misión, la definición del problema refleja la comprensión del tema de la lista de recados, la información contextual, y las instrucciones correspondientes.

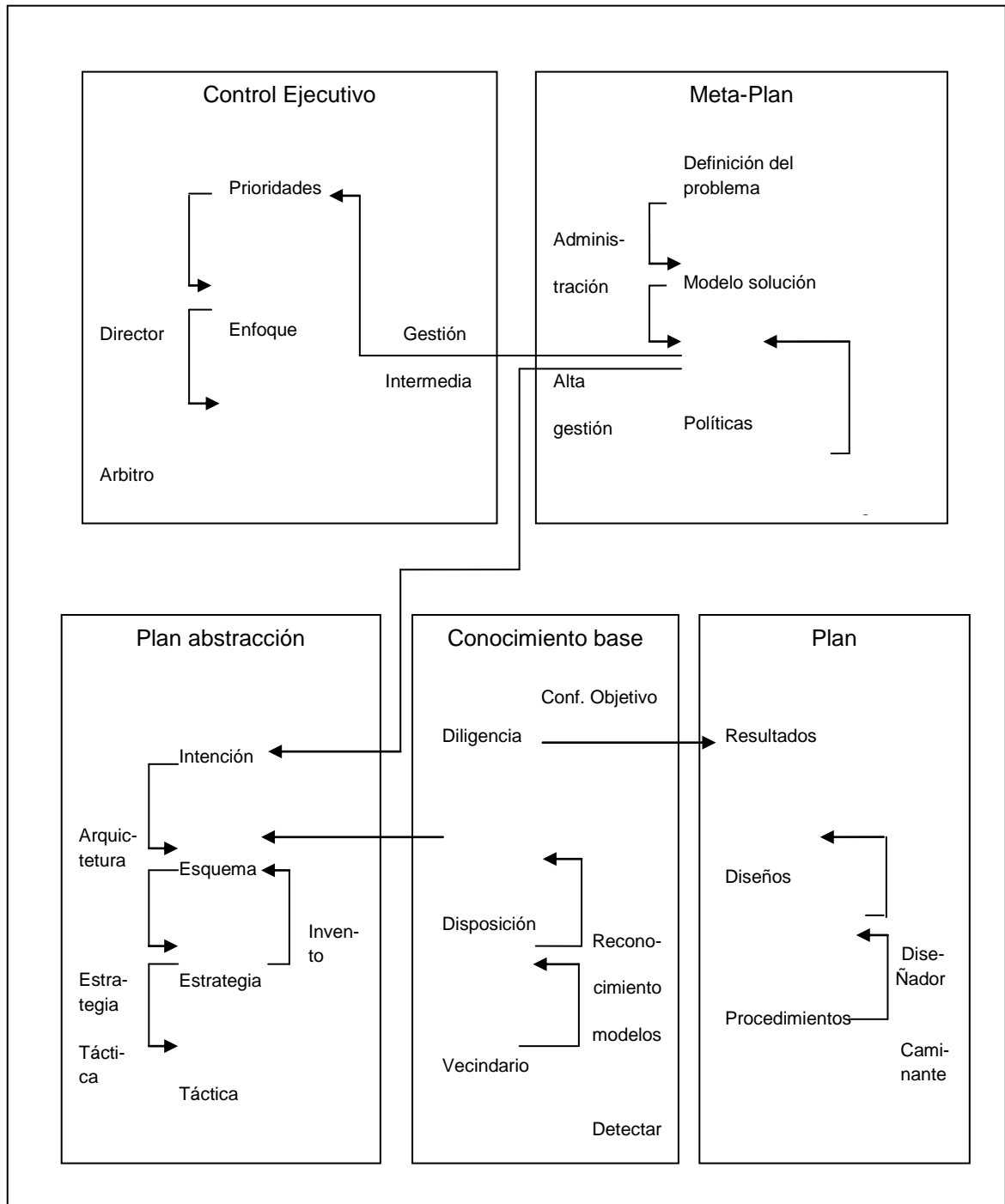
El modelo de resolución de problemas elegido, indica cómo el planificador tiene la intención de representar el problema y generar soluciones potenciales. Por ejemplo, el planificador puede ver la misión de la tarea de planificación como un ejemplo familiar de un problema de «vendedor viajero» y abordar el problema en consecuencia. También pueden consistir en estrategias de resolución de problemas generales, como «divide y vencerás», «definir y refinar sucesivamente», etc. El planificador presumiblemente elige un problema particular modelo de alternativas conocidas en respuesta a las características específicas de resolución de problemas. El modelo de resolución de problemas, a su vez, influye directamente en las decisiones ejecutivas posteriores. Por ejemplo, la adopción del modelo de viajante de comercio debe dar lugar a decisiones ejecutivas básicamente «bottom- up», es decir, el planificador debe centrar su atención en los procedimientos y los niveles de operaciones del plano de plan y en los niveles correspondientes de los planes - abstracciones de la base de conocimientos.

Las políticas del planificador especifican las restricciones globales y las características deseables para el desarrollo del plan. Por ejemplo, el planificador puede decidir que el plan debe ser eficiente o que debería minimizar ciertos riesgos. Algunas decisiones de política se derivan implícitamente de determinados modelos de resolución de problemas. Por ejemplo, el modelo de viajante de comercio implica, naturalmente, una política de rutas eficientes.

Por último, **los criterios de evaluación** especifican cómo el planificador tiene la intención de evaluar los planes futuros. Por ejemplo, el planificador puede decidir /especular sobre lo que podría ir mal durante la ejecución y asegurarse que el plan sea robusto en esas contingencias. Una vez más, algunas de estas decisiones se derivan implícitamente de modelos para resolver los problemas particulares, mientras que otras son independientes. Obviamente, el

planificador trae estos criterios a tener en cuenta en el desarrollo del plan y los utiliza para determinar qué decisiones del plan preservar y cuales cambiar.

Figura N° 3.3 Ilustración de la pizarra de planificación y de la acción de los especialistas. Hayes-Roth y Hayes-Roth, (1979). *A Cognitive Model of Planning* Cognitive science 3, 275-310.



Cada proceso de planificación pasa por una serie de “ciclos” donde los diferentes especialistas cognitivos proponen acciones en la pizarra. Al principio de cada ciclo algunos especialistas (o todos) han satisfecho sus condiciones y es entonces cuando el ejecutivo selecciona uno de los especialistas implicados para que ejecute la acción, es decir, para que genere una nueva decisión y la anote en la pizarra. Esta nueva decisión hace intervenir a más especialistas y pone en marcha el siguiente ciclo. Normalmente, este proceso continúa hasta que quien planifica: a) integra unas decisiones mutuamente coherentes en un plan completo, y b) decide que este plan satisface los criterios fundamentales de evaluación. (Hayes-Roth y Hayes-Roth, 1979, p.291).

3.2.1D Modelo general de planificación. Pea, R. (1982)

Pea, (1982) entiende la planificación como una forma compleja de acción simbólica que consiste en preconcebir deliberadamente una secuencia de acciones que serán suficientes para alcanzar un objetivo. Su trabajo se centra en el desarrollo de los componentes de organización de los procesos de planificación, con este propósito formula un modelo general de planificación que consta de cuatro componentes: a) representar el problema o la situación a planificar; b) construir el plan para alcanzar esa meta; c) ejecutar el plan, y d) recordar el proceso de planificación.

A continuación se describen estos cuatros componentes:

- a) Representar el problema o situación a planificar, es una tarea que requiere:
- Definir el estado de meta.
 - Definir el estado de problema.
 - Establecer diferencias entre el estado problema y el estado objetivo.
 - Determinar las limitaciones circunstanciales en la planificación.

Pea, señala que establecer objetivos y metas constituye uno de los principales problemas en la planificación cotidiana. A partir del trabajo de Miller, et al., (1960) señalan que los objetivos se definen y redefinen en el proceso de planificación, en que surgen nuevos conflictos emergentes. Frente a la necesidad de resolver los objetivos en el proceso de planificación se hace evidente la necesidad de algunos principios de meta-planificación. A partir de estas consideraciones, Pea (1982) establece cuatro principios para comprobar si el plan es: factible, flexible, economiza la acción y maximiza el valor del objetivo.

1.- El principio de viabilidad o factibilidad se relaciona con la necesidad de evitar metas imposibles, reconocer que la viabilidad está asociada a una gran variación en su desarrollo, y a la necesidad de objetivos bien definidos, entre otros aspectos; 2.- el principio de economía de las acciones tiene relación con la conservación de los recursos de procesamientos, de tiempo, de energía, de modo de disponer de estados óptimos de actividad. Este principio requiere de un análisis costo-beneficio; 3.- el principio de maximización del valor de las metas, la idea es asignar valor o pesos a las metas y elegir un plan en consecuencia; 4.- el principio de flexibilidad, la idea es que los planificadores sean sensibles a las circunstancias que van surgiendo, de modo que puedan adaptar el plan a las nuevas situaciones.

Definir el estado de problema y establecer diferencias entre el estado problema y el estado objetivo. Pea (1982) señala que el planificador menos desarrollado puede tener problemas para comprender la situación del estado problema. Por ello es necesario entender que entre el estado problema y el estado objetivo, se deben determinar las limitaciones circunstanciales en la planificación. Establecer el estado problema requiere diferenciar la meta final de la situación actual. Deficiencias en la comprensión obstaculizan el desarrollo de la planificación.

Delimitar las limitaciones circunstanciales de la planificación, representa un aspecto crucial para solucionar los problemas que se pueden presentar al planificar. Estas limitaciones incluyen: el tiempo disponible, el espacio físico donde se ejecutará el plan, las consecuencias de la ejecución del plan, la disponibilidad de recursos (de atención, memoria de trabajo, energías de procesamiento, entre otras).

b) Construir el plan

En este componente se requiere de la formulación de un plan para eliminar las diferencias entre el estado problema y el estado de la meta. Pea, plantea la existencia de algunos aspectos a considerar en la construcción del plan:

La formulación de un plan eficaz requiere la simulación del plan, la ejecución hipotética de planes alternativos propuestos por el planificador; la simulación del plan es muy compleja y requiere el conocimiento de lo que sucedería si se ejecuta el plan simulado; los planificadores pueden formular nuevas metas durante las simulaciones del plan o intentos de ejecución del plan y pueden redefinir el estado de meta ; el proceso de construcción del plan consiste en la propuesta de muchos ciclos, consistente en la simulación, la evaluación y de revisión hasta llegar a un estado final del plan; planificar de una manera flexible y con un objetivo

cambia entre los diferentes tipos de decisiones al planificar de una manera ventajosa.

c) Ejecutar el plan

Pea (1982) señala que la ejecución del plan es el área menos estudiada, que las investigaciones se han dedicado a proponer, simular, y revisar los planes tentativos que se ejecutan solo cuando están perfeccionados. Señala que las personas participan de las acciones sin ser conscientes de ello. Los planes a menudo no se diferencian conscientemente de las acciones. A menudo la gente participa en acción, construyendo de forma explícita planes sólo si sus acciones no tienen éxito o si las actividades han fracasado completamente. Además, expresa su preocupación por los procesos de control y de ejecución del plan, que son similares a los propios planes.

d) Recordar el proceso de planificación.

El planificador necesita recordar los planes que ha construido, tanto los exitosos como los que han fracasado, esto es necesario para disponer de una «base de datos» de métodos útiles para sus futuras actividades a planificar. Los planes exitosos y aún más aquellos en los que se ha fracasado constituyen una preciada experiencia donde sustentar los nuevos planes. Desde otro ángulo, relacionado con el proceso de recordar lo planificado, señala que los niños tienen repertorios de guiones para diversas actividades, por ejemplo ir a restaurant.

3.2.2 ¿Por qué, cómo y cuándo planificamos? Friedman y Scholnik, (1997)

Friedman y Scholnik (1997) realizan un análisis de la planificación describiendo los distintos elementos involucrados en la acción de planificar. En este análisis, los autores proponen cinco modelos que interpretan los procesos de planificación a través de los cuales se manifiesta la evolución conceptual y operativa de la planificación. El modelo más simple comienza con una visión restringida de la planificación, caracterizada como una capacidad cognitiva generalizada a un modelo más complejo que incorpora aspectos como; las secuencias de la planificación, los componentes individuales involucrados en el procesamiento cognitivo, las características inherentes a la tarea, el medio ambiente y el ethos cultural del planificador. A continuación, basados en Friedman y Scholnik (1997) se exponen las características de los modelos propuestos por estos autores.

3.2.2A Secuencia de la planificación: En primer lugar, el modelo más simple de planificación involucra al planificador y el acto de planificar, que es concebido como una estructura global. En este modelo no se distingue una secuencia de actividades como tampoco se diferencian los procesos cognitivos involucrados.

En el segundo modelo propuesto por Friedman y Scholnik (1997), la secuencia de la planificación está asociada a la resolución de problemas. (Anzai y Simon; 1979; Klahr, 1994; Kotovsky, Hayes y Simon, 1985; Simon, 1975; Zhang y Norman, 1994). En este modelo de planificación hay un problema que el individuo quiere resolver y debe buscar la manera de resolverlo a través de una secuencia de actividades. Entonces, planificar implica construir una representación del problema y luego definir un objetivo, posteriormente debe construir y ejecutar una estrategia que ofrezca una solución al problema que considere los eventuales dificultades que puedan surgir.

Posteriormente, a partir de cuarto modelo la secuencia de planificación integra un nuevo elemento, la decisión de planear. Kreidler y Kreidler (1987) sugieren que la planificación no es automática y que la secuencia de actividades que comprenden la planificación debe incluir la decisión de planear.

El quinto modelo mantiene la secuencia de actividades descritas en el segundo modelo, estas son: representación del problema; definir un conjunto de objetivos; la decisión de planificar; construir una estrategia; ejecutar; monitorear (evaluar) y reparar.

3.2.2B Componentes involucrados en el procesamiento cognitivo individual: En el primer modelo la planificación fue concebida como una capacidad cognitiva generalizada y esta capacidad no es posible demostrar hasta que el individuo alcance una etapa cognitiva denominada operaciones formales²². Por consiguiente, en esta etapa los niños no tienen éxito en la planificación porque no han alcanzado el estadio de evolución del pensamiento requerido. Sin embargo, Friedman y Scholnik (1997) señalan que algunos preescolares que no han alcanzado la etapa de operaciones formales son capaces de generar planes en algunas tareas, y por otra parte, algunas personas adultas que han alcanzado la etapa de operaciones formales tienen dificultades para planificar (Chalmers y Lawrence, 1993; Zhang y Norman, 1994). Por lo tanto, el rendimiento de algunas personas contradice que la planificación sea una habilidad general que pueda ser aplicada a cualquier dominio.

²² Este enfoque deriva de las teorías de Piaget.

El segundo modelo, integra varios procesos y habilidades cognitivas. Por ejemplo, el individuo debe tener la capacidad de percibir, integrar y representar aspectos críticos del entorno, tanto en la elaboración de la representación como la construcción de estrategias. Además, debe utilizar la memoria de trabajo para ensamblar y eliminar los posibles fallos en la solución propuesta. Según Friedman y Scholnik (1997), los problemas que los planificadores intentaron resolver con este modelo eran en gran parte desconocidos y, aunque construyeron una representación del problema y la estrategia correspondiente, la situación requería recuperar información de problemas de planificación ocurrida en situaciones pasadas y las tentativas de solución que se utilizaron. Por este motivo, la contribución de la memoria a largo plazo y la base de conocimientos fueron ampliamente ignoradas en este modelo.

En el modelo tres se expanden los componentes cognitivos incluyendo el conocimiento base, la habilidad de secuenciación, la atención y la función ejecutiva. Los psicólogos cognitivos comenzaron a representar la solución de problemas y la planificación en ámbitos familiares, usaron un modelo de cognición que consideraba las habilidades de procesamiento como el conocimiento base del individuo ya que, los expertos a menudo utilizan viejos planes para resolver nuevos problemas. Por otro lado, Los psicólogos del desarrollo utilizaron las tareas de planificación que realizan los niños, como las compras, las fiestas de cumpleaños, y los viajes a la playa para explorar las capacidades de planificación de grupos e individuos con retraso mental y de menores con problemas de aprendizaje. La habilidad de secuenciación surge en estos estudios como un importante contribuyente a la construcción de la representación y de la estrategia. También se dieron cuenta de que la planificación se basa en la atención. Además, las tareas de planificación comenzaron a ser conceptualizadas como pruebas de funciones ejecutivas que requieren de prospectiva, habilidad organizativa, flexibilidad e inhibición.

Segun Kreitler y Kreitler (1987b) los componentes cognitivos del cuarto modelo incluye los procesos psicológicos implicados en la planificación. Al incluir la decisión de planear en los componentes de la secuencia de la planificación repercute en el componente cognitivo que debe considerar que la planificación debe reflejar la importancia de los factores motivacionales y emocionales. (Kreitler y Kreitler, 1987a; Nurmi, 1991).

Friedman y Scholnik (1997) consideran que las diferencias individuales de las variables psicológicas influyen en la decisión de planificar y en la motivación para llevar a cabo la planificación. Dentro de estas diferencias

individuales, un requisito básico es el control de los impulsos que permite la autorregulación (Kopp, Krakow, y Vaughn, 1983). Es evidente que el individuo también tiene que creer que la planificación es importante y que el objetivo hacia el cual se dirige la planificación es importante (Nurmi, 1993; Sansone y Berg, 1993). Los juicios sobre lo que es importante están estrechamente relacionados con el sistema de valores del individuo (Kreitler y Kreitler, 1987a). También debe creer en su propia capacidad como planificador y como ejecutor de la estrategia generada (Nurmi, 1991; Skinner, 1991; Skinner y Connell, 1986).

También, los factores emocionales desempeñan un papel en la planificación y tienen que ser insertos en la caja que describe las características psicológicas individuales. Por ejemplo, Bandura (1986) considera que un individuo con la capacidad cognoscitiva, motivado y comprometido con la planificación, ante un alto grado de estrés puede abandonar la planificación o elaborar planes menos ambiciosos o directamente defectuosos.

El modelo cinco representa un mayor refinamiento de los componentes del modelo. En el cuarto modelo fueron incorporados los componentes psicológicos en la caja de los componentes individuales involucrados en el procesamiento cognitivo. Pero a partir del modelo cinco se realiza una distinción importante entre las variables que son esenciales y aquellas que inhiben o facilitan la planificación. Por este motivo, las variables psicológicas se ubican en una nueva caja en el modelo, ya que se consideran como variables moderadoras de las competencias de planificación.

Las variables en la caja de los componentes psicológico afectan a la utilización de las competencias: las personas son menos propensas a planificar de una manera novedosa si los conocimientos base son insuficientes. Aunque, estas personas podrían considerarse capaces de planificar, siempre y cuando estén dispuestos a recopilar la información que les permita producir una representación o una estrategia adecuada. Por otro lado, las personas que poseen capacidades cognitivas necesaria en ocasiones no pueden planificar porque creen no ser competentes para ello, o creen que el medio no es propicio para la planificación. De la misma manera, los valores que la gente tiene en cuanto a la planificación, en un contexto específico puede influir la decisión de utilizar sus habilidades cognitivas en el servicio de la planificación.

En lo que respecta a las variables consideradas esenciales, los autores señalan que no hay manera de que uno pueda participar en la planificación, si se carece de una representación adecuada, de memoria de trabajo, de capacidad

de procesamiento, de atención y autorregulación. Además, agregan que la mayor parte de la planificación requiere de la secuenciación y de la función ejecutiva. Por lo tanto, una persona con problemas de memoria o de autorregulación escasa tendrá más dificultades en la planificación, sin importar cuál sea la tarea o la motivación de la persona para llevarla a cabo.

3.2.2C Características inherentes a la tarea: A partir del modelo dos se incorpora un nuevo módulo al diagrama el que representa las variaciones de la tarea. En este modulo se consideran como variables la complejidad de la tarea y posteriormente se incluye la ayuda externa. Según, Friedman y Scholnik (1997) en este modelo, los problemas difieren en las demandas que se colocan en cada una de las habilidades de procesamiento de los componentes necesarios para la planificación y en las demandas para orquestar dichos componentes en un proceso de planificación eficiente. Estas variaron sistemáticamente la naturaleza de la tarea para revelar la naturaleza de los procesos y las variables críticas que afectan a los componentes.

En el modelo tres los investigadores de la psicología del desarrollo comenzaron a explorar la influencia de las variaciones de tareas. Para ello, simplificaron las tareas de laboratorio adaptándolas a las capacidades de los niños en edad preescolar. Mediante este procedimiento comprobaron que las características de la tarea influyen en la planificación ya que, los niños fueron capaces de planificar cuando la tarea fue adaptada a un grado de complejidad acorde a los niños. En tanto, Los psicólogos cognitivos comenzaron a representar la solución de problema y la planificación en ámbitos familiares.

(Kotovsky, Hayes, y Simon, 1985; Zhang y Norman, 1994) mostraron que el suministro de ayudas externas en la realización de la tarea facilitó la planificación y dedujeron que la planificación debe basarse, por lo tanto, en la capacidad de memoria de trabajo. Por otro lado, (Chi, Glaser, y Rees, 1982; Hammond, 1990; Scholnick, 1995) usaron un modelo cognitivo que consideraba las habilidades de procesamiento como el conocimiento base del individuo.

Los psicólogos también introdujeron la noción de experiencia que resulta de la práctica prolongada en un dominio. Desde este punto de vista, la planificación no era más que un producto de la capacidad de procesamiento, pero también refleja el conocimiento del individuo acerca de los dominios en los cuales ocurrió la planificación y su conocimiento previo de cómo planear (Nurmi, 1991). Esto explicaría porque en ciertos ámbitos, los niños pequeños son expertos. Por ejemplo, la planificación de las compras, las fiestas de cumpleaños, y los viajes a la playa, entre otros.

En el modelo cuatro se incluyen las tareas interpersonales que incorpora a los individuos, ya sea como piezas del plan o como socios de planificación (Goodnow, 1987). Muchas de las tareas se llevan a cabo con otras personas o requieren de otras personas para ponerlas en práctica (Dreher y Oerter 1987; Goodnow, 1987). Muchos planes requieren persuadir a uno o más individuos para que proporcionen los recursos necesarios para realizar la tarea.

Friedman y Scholnik, (1997) señalan, que cuando algunos psicólogos del desarrollo industrial estudiaron la planificación, ellos se centraron en la planificación colaborativa. Mientras los psicólogos del desarrollo se centraron principalmente en la planificación realizada por la madre y el niño o el niño en los grupos de pares (Rogoff, 1990).

Según Friedman y Scholnik (1997) este tipo de planificación demanda un conjunto diferente de habilidades que la realizada individualmente. Por ejemplo, se requiere de habilidades sociales que son cruciales para negociar las respectivas funciones. Asimismo, las personas al planificar disponen de diferentes conocimientos y habilidades a negociar. En estos antecedentes se encuentra una de las razones por las que la Torre de Hanói es un pobre predictor de la planificación en el uso de anticonceptivos, ya que implicaría una decisión que requiere de la participación de dos personas. Finalmente, este modelo mantiene las mismas variables y no sufre alteración en el modelo cinco.

3.2.2D Medio ambiente: A partir del modelo cuatro se incorporan un nuevo componente al modelo de planificación, el medio ambiente, que tiene como variables la disponibilidad de los recursos y la previsibilidad.

Este componente presta atención en la realidad externa en las que está inserta la tarea. A diferencia de los estudios realizados en laboratorios donde las demandas de tarea son controladas. La misma tarea diferirá en complejidad dependiendo de la disponibilidad de recursos del medio. (Scholnick y Friedman, 1993).

Algunos condicionantes de los recursos son productos de eventos o acontecimientos históricos. En la que ir de compras a la tienda de comestibles en entornos abundantes es predecible. Las provisiones disponibles en una comunidad pueden no estar disponibles en un lugar vecino, y el comprador puede necesitar nuevos medios para conseguir lo necesario. El coste de los artículos puede variar. Las sociedades difieren en los recursos que proporcionan a sus ciudadanos y,

dentro de una sociedad, algunas personas tienen más recursos que otras. Una cosa es planear cuando los recursos están disponibles, pero cuando son limitados suponen un mayor desafío para el planificador. Finalmente, las variables del modelo cuatro no varían en el modelo cinco.

3.2.2E Ethos cultural: Este nuevo componente añadido a partir del cuarto modelo de planificación, tiene en cuenta las creencias, los valores y las prácticas que impregnan las culturas específicas y su influencia en la planificación (Nurmi, 1991).

Friedman y Scholnik (1997) señalan que la planificación puede ser conceptualizado en dos niveles: el proximal y el distal (Bronfenbrenner, 1979). Las influencias proximales son las que vienen de la familia y el grupo de pares, mientras que las distales reflejan los valores sostenidos por la cultura, siendo la escuela y el trabajo las instituciones a través de las cuales esta se manifiesta.

En el primer nivel, son las familias las que proporcionan la base de conocimiento. Las rutinas familiares que se realizan día tras día, forman el contenido de proyectos esperados (Benson, 1994; Hudson, Fivush, 1991; Kreitler y Kreitler, 1987b), mientras que la organización de rutinas específicas durante el día ofrecen un programa global que es en sí mismo un plan para la vida cotidiana. En estos contextos los niños crecen, observan e internalizan la experiencias que requieren para realizar estos proyectos; siendo esto la base de conocimiento que proporciona los instrumentos que los niños utilizan cuando se enfrentan a situaciones que requieren de planificación. En síntesis, estas experiencias se originan en familias a las cuales los niños están expuestos (McGillicuddy-De Lisi, De Lisi, Flaugher, y Sigel, 1987; Nurmi, 1991).

Friedman y Scholnik (1997) señalan que, las diferencias que se producen en las rutinas que rigen las vidas de las familias influyen en las distintas experiencias de planificación a la que los niños están expuestos. Esas experiencias familiares, además difieren en los aspectos de sus vidas en que son rutinarias y en la forma en que lo son. Luego, señalan que las familias mantienen diferentes niveles de reflexión respecto de la planificación, y que esta forma de reflexión a la que el niño accede le permitirá reflexionar y anticipar las consecuencias de sus actos.

En el segundo nivel se ubica la cultura y las instituciones de las que el niño y su familia son parte, especialmente relevante en este nivel son la escuela y los lugares de trabajo. La cultura proporciona un conjunto de prácticas que se añaden al vocabulario de planificación del niño (Nurmi, 1993). Por ejemplo, la

jornada escolar de los niños pequeños es cuidadosamente elaborada, lo que permite al niño anticipar eventos y planear cómo cumplir con las tareas.

La cultura también proporciona una amplia gama de prácticas e ideas sobre la planificación, las que pueden proporcionar otra fuente de aprendizaje cuando las familias son disfuncionales con respecto a la planificación. Los medios de comunicación y las instituciones sociales con las que el niño interactúa proporcionan razones para planificar, estrategias de planificación, asignan ocasiones para la planificación, e incluso los criterios para juzgar el valor de los planes.

Finalmente, los autores, señalan que los componentes de los modelos son a menudo interdependientes. A modo de ejemplo, es conocido que los expertos que tienen una base de conocimiento extensa tienen mejor memoria a corto plazo de material en el dominio de su experiencia en comparación con planificadores principiantes. También hay acoplamientos entre componentes específicos a través de cajas. Por ejemplo, cuando se dan ayudas externas, la capacidad de procesamiento puede ser menos importante que cuando no hay ayudas presentes. Además, señalan que las variables que conforman las cajas de los modelos podrían hacer aparecer que todas las variables son de igual peso, aún cuando puedan variar en la importancia.

Figura N° 3.4 Primeros Tres Modelos Interpretativos de Planificación desde una visión evolutiva. Friedman y Scholnik, (1997)

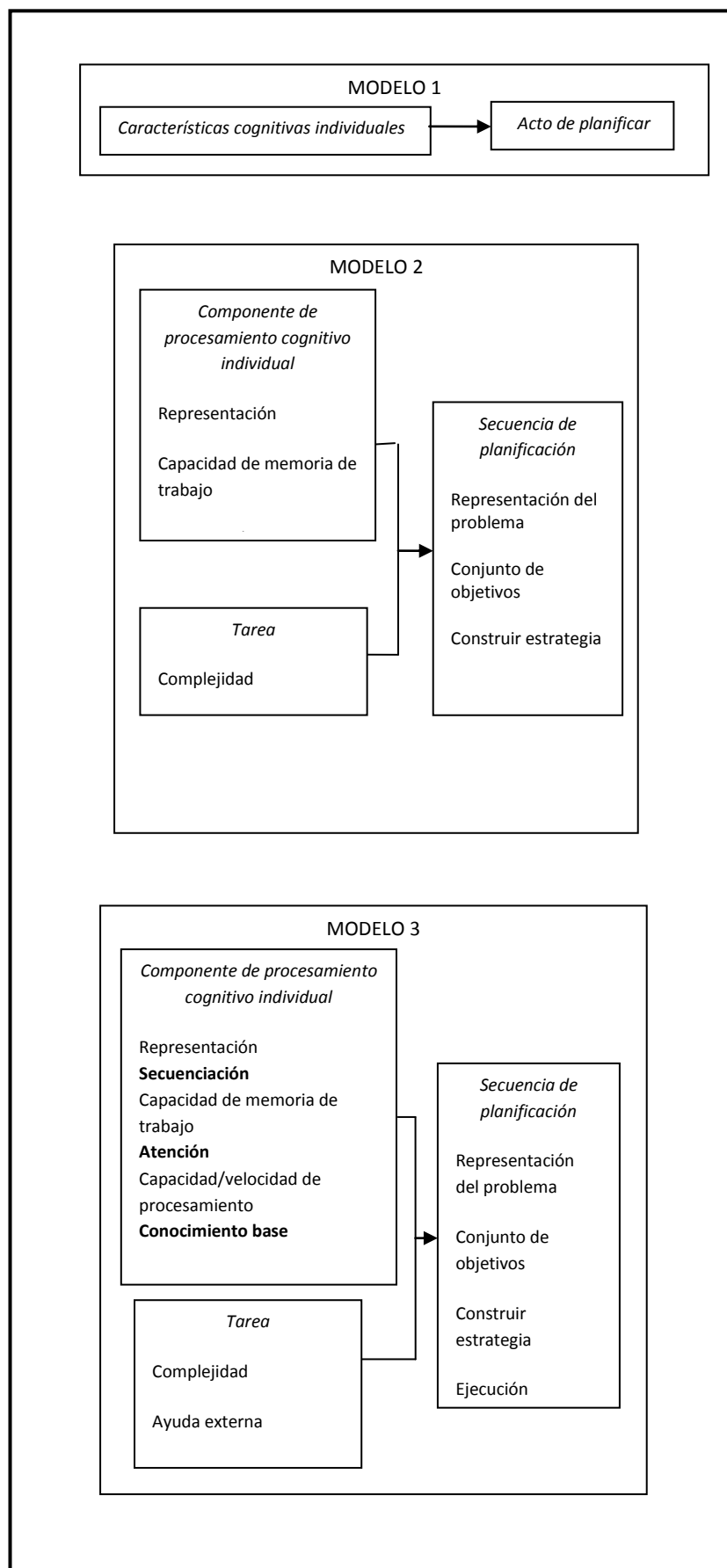


Figura N° 3.5 Modelos Interpretativos de Planificación (4) desde una visión evolutiva.
Friedman y Scholnik, (1997)

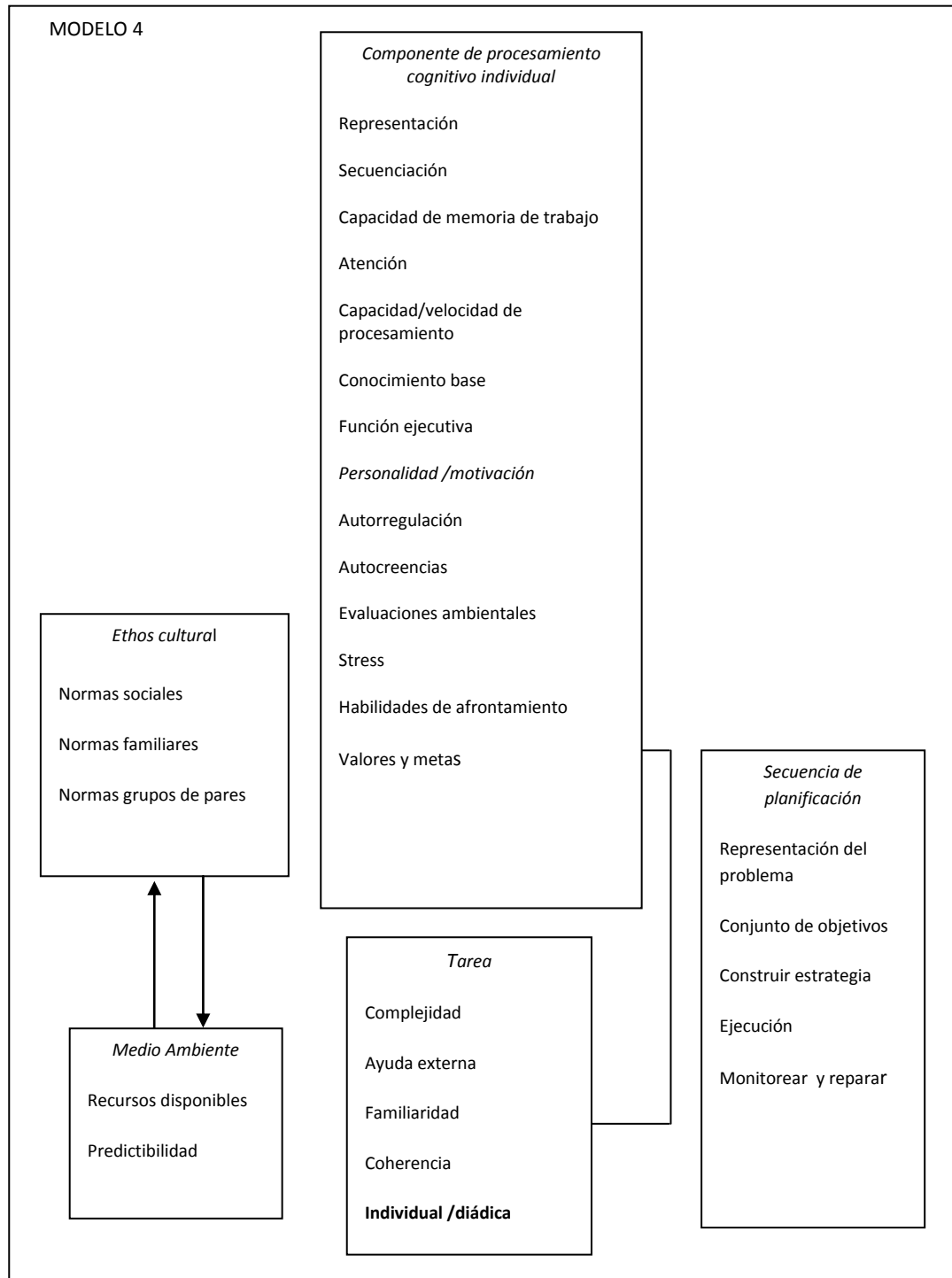
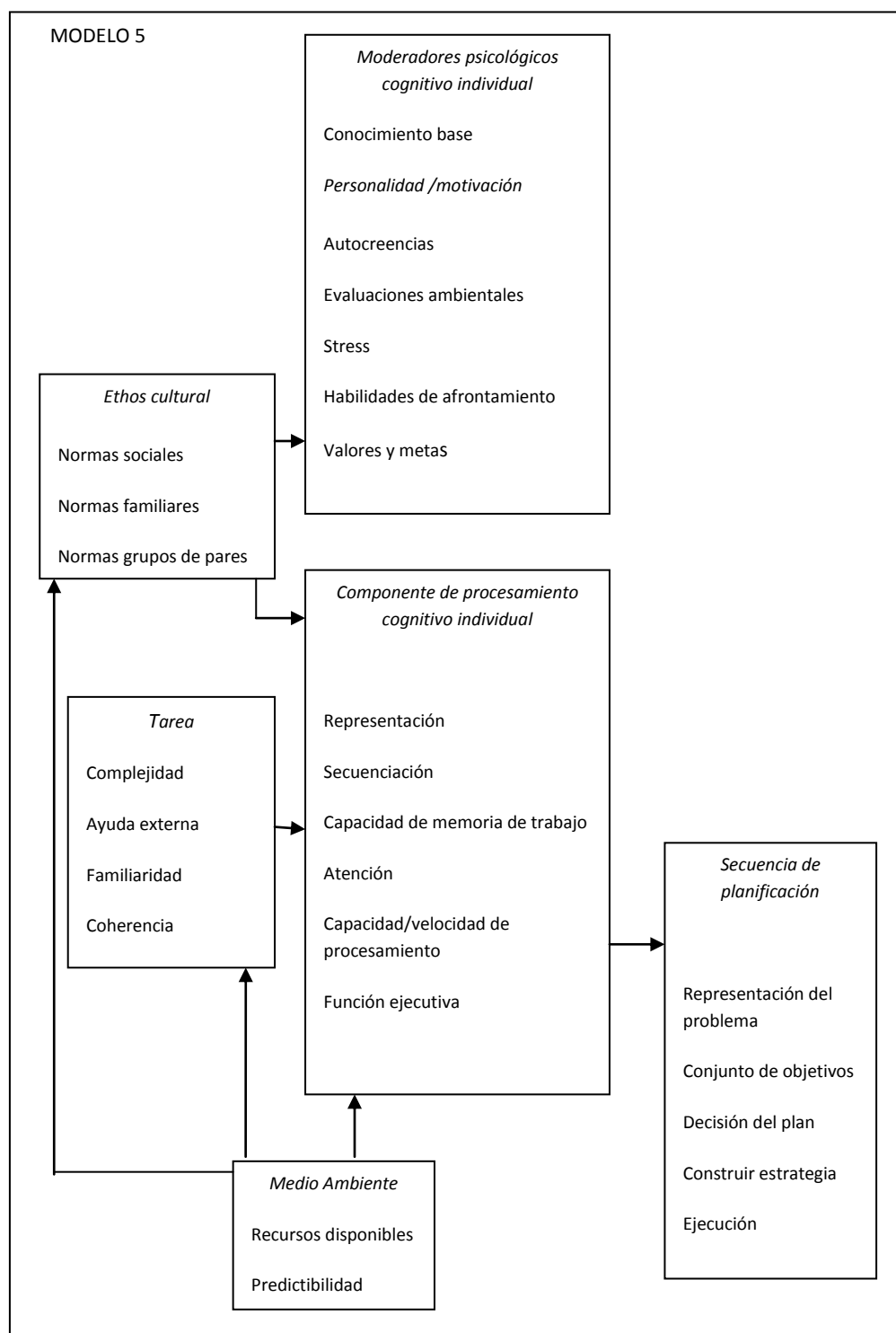


Figura N° 3.6 Modelos Interpretativos de Planificación (5) desde una visión evolutiva.
Friedman y Scholnik, (1997)



3.2.3 Tareas e instrumentos utilizados para el estudio de la planificación

Los investigadores que se han preocupado por evaluar la capacidad de planificación en seres humanos han utilizado diferentes tareas para estudiar los diferentes

procesos cognitivos involucrados en el acto de planificar. Gredlein, (2007), señala que las tareas que han sido más utilizadas en la investigación, son: a) tarea de obstáculos, b) solución de tarea y, c) tarea de recados o de diligencia.

3.2.3A Tarea de obstáculos: a los niños se les muestra un estado final y en la tarea deben superar una barrera para lograr la meta, o remediar un fallo en el funcionamiento de la tarea. Por ejemplo: Bauer, Schwade, Wewerka, y Delaney, (1999) evaluaron la capacidad para construir un camino hacia una meta que les fue mostrada con anterioridad a niños de 21 a 27 meses de edad. El razonamiento analógico es otra tarea de obstáculos que consiste en recurrir a información conocida para la solución de un problema nuevo. En términos más técnicos, el razonamiento analógico consiste en transferir parte del conocimiento de un dominio ya conocido (dominio fuente) a un dominio nuevo (dominio meta) (González, 1997). Holyoak Junn y Billman, (1984) realizaron un estudio de razonamiento analógico con niños, los que debían mover bolitas de chicles (envasados) de un tazón a otro recipiente, siendo el «obstáculo» otro tazón fuera del alcance del niño a los que permitieron usar varios objetos para ayudarse con la transferencia.

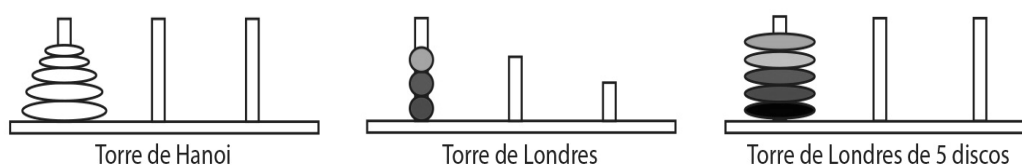
3.2.3B En la solución de tareas, el sujeto debe resolver un problema que requiere de esfuerzo para llegar a una meta ejecutando una serie de movimientos. La estructura de la tarea parte de un estado inicial para llegar a un estado final. Por ejemplo: La Torre de Hanói, (Simon, 1975) es una prueba que consiste en trasladar cinco discos de tamaño decreciente en tres varillas verticales denominadas “A”; “B”; y “C”, de acuerdo a unos criterios establecidos que restringen el movimiento de los discos. La meta es conseguir trasladar la torre de disco desde la primera varilla “A” a la tercera varilla “C” para reconstruirla de acuerdo a la misma posición inicial de los discos, pero en la ubicación final “C”. Las reglas prescriben que solo se puede mover un disco cada vez, solo el que se encuentra en la parte superior de la torre, y no se puede colocar un disco mayor en otro menor. Existen variantes de la Torre de Hanói, que modifican el número de discos y el tipo de restricciones. Una de esas variantes es la Torre de Londres (Shallice, 1982) que solo contempla tres discos de distinto color y del mismo tamaño. Y esta, a su vez, tiene una variante con cinco discos de distintos color.

3.2.3C La lectura de mapas es otro tipo de solución de la tarea, Sandberg y Huttenlocher (2001). Estudiaron a niños de 6 años de edad a quienes les solicitaron seleccionar una ruta a un punto determinado usando un mapa, los niños debieron planificar al comienzo de la actividad el trayecto a seguir para llegar a la ubicación de meta.

3.2.3D Tarea de recados (diligencias) se basa en la capacidad para recrear los pasos necesarios para lograr un objetivo conocido. Por ejemplo, programar un paseo o planificar las compras en la tienda de comestibles. Gauvain y Rogoff, (1989) realizaron dos estudios con niños de 9 años quienes trabajaron de forma individual o acompañados por pares en la planificación de rutas eficientes a través de una tienda de comestibles. Hayes-Roth y Hayes-Roth (1979) elaboraron una tarea de mandado que consistía en realizar diferentes actividades a través de la ciudad. Los participantes se les presentó el mapa de una ciudad y una lista de mandados. Los participantes tuvieron que planificar qué mandado iban a realizar e indicar en qué orden y a través de qué ruta planeaban hacerlo. Craik y Bialystok (2006) realizaron una tarea de planificación que consistía en preparar un desayuno simulado, los participantes debían comenzar a cocinar cinco productos de alimentación y dejar de cocinar asegurándose de que todos los productos estuvieran «listos» al mismo tiempo. Los resultados mostraron una disminución sustancial relacionada con la edad de las personas mayores en aspectos relacionado con el control ejecutivo.

Mayhew, (2009) señala que los tipos de tarea de planificación difieren en la base de conocimientos, en las etapas de planificación necesarias para completar las tareas, en el grado de especificación de las restricciones de la tarea y en los estados de metas. Algunas tareas de planificación se desarrollaron en laboratorios y otras fueron realizadas en un entorno real. La edad de los participantes difiere en cada caso, y algunas tienen como objetivos determinar a partir de qué edad los niños pueden planificar. Otras diferencias están relacionadas con la experiencia de los sujetos que participan en la tarea y cómo esto afecta al desempeño, otras apuntan a poner restricciones que dificulten la planificación y otras a establecer qué funciones cognitivas participan en el proceso.

Fig.Nº 3.7 Instrumentos utilizados en la investigación de la planificación en ambientes controlados.



3.2.4.- Planificación de la enseñanza

Las instituciones educativas utilizan sistemas y procedimientos sistemáticos para abordar los procesos de planificación institucional: la elaboración de planes, el diseño de seguimiento y la evaluación de los procesos programados, constituyen actividades comunes tanto para conseguir su adecuado funcionamiento como para el logro de metas.

En el sistema educativo coexisten diversos niveles de planificación: esta se da a nivel de macro política-administrativa, en un nivel intermedio que corresponde al nivel de gestión de las instituciones educativas y también ocurre en la situación de enseñanza, donde se le denomina programación. A propósito de la presente investigación, en este apartado nos centraremos particularmente en los procesos de planificación que realiza el docente para orientar su práctica educativa.

3.2.4A.- *La planificación como función docente:* La planificación es una de las dimensiones de la enseñanza y constituye una herramienta imprescindible en el desempeño profesional de los docentes. Tal es así que en la mayoría de los programas de formación inicial de los maestros, se contempla como una asignatura fundamental para el desarrollo de los procesos de enseñanza. En esos programas, los docentes reciben entrenamiento específico en tareas de planificación y programación del currículo. Gimeno y Pérez (1985) afirman que «la mayoría de los profesores está formado para programar la enseñanza». (p.397). Esto implica, por cierto, la formación en las diversas disciplinas y el desarrollo de ciertas capacidades para realizar la trasposición didáctica del conocimiento, la adecuada ejecución de los procedimientos y el planeamiento establecidos en el currículo escolar.

En la planificación de la enseñanza, los docentes se juegan en gran parte los resultados que obtienen con sus alumnos. Arnold (1988), Roskos (1996) reconocen que la planificación de las clases es fundamental en el éxito o el fracaso de un maestro. Byra y Coulon (1994) consideran que la habilidad para planear o tomar decisiones que formarán y guiarán el curso de la enseñanza es considerada el rol principal del profesor. En tanto, Griffey y Housner (1991), señalan que la planificación docente es considerada casi universalmente por los diversos teóricos de la educación como un prerrequisito de una habilidad o de una competencia pedagógica.

La planificación es fundamental por ser el proceso en el que se establecen metas y se eligen los medios para alcanzar dichas metas. Munford, Schultz y Van Doorn, (2001) señalan: que las investigaciones realizadas hasta la fecha, indican que la planificación puede en ocasiones, tener un penetrante impacto en el rendimiento. Influye no solo en el curso de acción seguido, sino también en otros aspectos más sutiles del rendimiento, como el aprendizaje.

La importancia de la planificación educativa, según Pieron (1999) procede de aspectos didácticos y legales, mientras que, Tristan, (2010) le atribuye la importancia a un creciente número de publicaciones de ensayos y libros que

abordan el tema. Nosotros, comentamos el hecho que millares de profesores en el mundo la utilizan diariamente en su quehacer profesional.

3.2.4B Definición de planificación educativa: Para introducirnos en el tema de la planificación educativa, revisaremos algunas definiciones del concepto, en un intento de reconocer los atributos que constituyen la naturaleza de su significado y conocer cómo la conciben los siguientes autores:

Díaz Lucea (2003) señala que la finalidad la planificación educativa es: «Servir de guía o esquema para la práctica educativa del profesor y para organizar las diferentes acciones didácticas que culminarán en el proceso de enseñanza aprendizaje». (p.79)

Mir (1999) dice que la planificación «es la actividad que tiende a sistematizar la secuencia de acciones que hay que realizar en el contexto del aula para producir el aprendizaje». (p.79)

Gimeno y Pérez, (1983) dicen que la planificación constituye el eje de comportamiento preactivo y es el reflejo de la capacidad racional de diseñar y prever.

García y López (1997) definen la planificación educativa como un proceso racional de prever las posibilidades que ofrece el futuro y tomar una serie de decisiones en torno a ellas. Así pues, planificar es elegir un conjunto de metas que dan continuidad y pertinencia a las acciones pedagógicas en el aula.

Según Ander-Egg (1993)

La planificación educativa es la acción que consiste en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce²³ una mayor racionalidad y organización de un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tiene el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una(s) situación (es) elegida (s) como deseables, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados. (p.25)

Wasson (1990) «Planeación es el proceso de trazar una secuencia global del metas y acciones educativas que proporcionan la consistencia, la coherencia y la continuidad a lo largo de una sesión de instrucción». (p.43)

De Juan, J. (1996) entiende por planificación «el proceso consistente en la construcción «a priori» de las actividades que tendrán lugar durante el periodo de enseñanza-aprendizaje, articulando de modo racional los distintos componentes del mismo y la toma de decisiones que dará lugar a la realización de dichas actividades». (p.110)

Tristán (2010) la define como el «proceso psicológico de reflexión continua en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, con la finalidad de tomar decisiones para construir un documento que guíe su acción futura de enseñanza de forma eficaz». (p.8)

Viciano (2002) refiriéndose a la planificación de la enseñanza, dice que la planificación «Es una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz». (p.45),

A partir de ésta definición, Viciano (2002) realiza una descripción de los atributos del concepto planificación educativa que se presentan en la siguiente tabla. Aunque el autor se refiere a la planificación de la asignatura de educación física, consideramos que es extensible a otras asignaturas de enseñanza. Frente a la multiplicidad de definiciones de concepto «planificación educativa», la tabla elaborada por Viciano, (2002) constituye un importante esfuerzo por aprehender el significado de una forma más sistemática.

Tabla 3.1 Definición del concepto planificación en función de sus atributos principales. Autor: Viciano, J. (2002). Planificar en educación física. Colección Educación Física. Ed. Barcelona: INDE

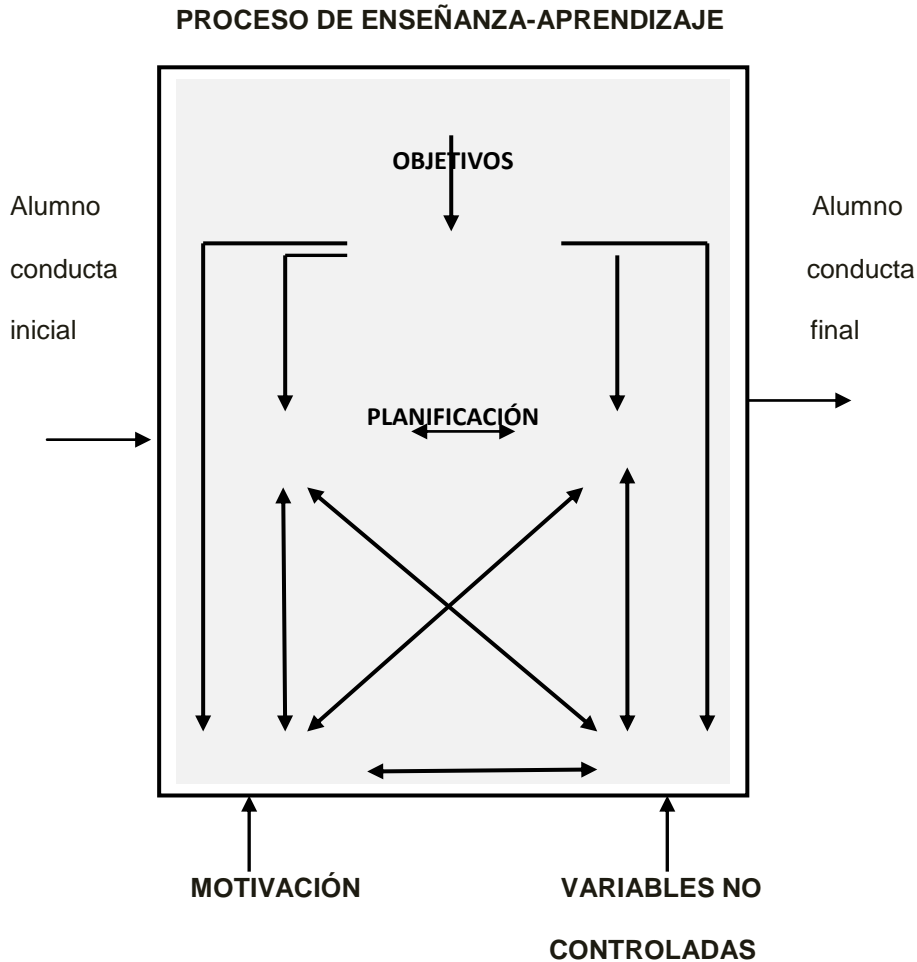
ATRIBUTOS ESENCIALES	EXPLICACION
1) Función docente	La definición de planificación educativa del Ministerio de Educación y Ciencias, nos aportó la visión de que planificar es una función docente.
2) Reflexión justificada	Es un proceso psicológico como nos aportó Clark (1983), significa materializar una idea Contreras (1998), realizar una toma de decisiones de manera justificada (Arnold, 1991). Significa analizar las circunstancias, alternativas, pros y contras de las mismas y justificar convenientemente las decisiones tomadas.
3) Organización sistemática	Tanto el MEC (1996), como Ander-Egg (1989), nos aportan la función de organización que desempeña la planificación, es decir, la planificación debe organizar, seleccionar y estructurar los objetivos y los medios en el tiempo, para hacer un acercamiento progresivo a los fines propuestos.

Continuación de la tabla: “Definición del concepto planificación en función de sus atributos principales”. Autor: Viciano, J. (2002).	
ATRIBUTOS ESENCIALES	EXPLICACION
4) Previsión de acciones futuras	Planificar es realizar un proyecto, una hipótesis de trabajo que hay que llevar a la práctica y que guíe la acción futura. (Gimeno y Pérez, 1989; Clark, 1983; MEC 1996).
5) Búsqueda de eficacia	La previsión de las acciones debe perseguir un fin de materializado por los objetivos educativos y su planificación ordenada y sistemática preverá su consecución evitando improvisaciones y fracasos.
Añadiremos 3 atributos más a los ya mencionados en las definiciones anteriores.	
6) Evaluable, revisable	El proceso de planificación se debe evaluar en todo momento, durante su ejecución y al final del mismo, comprobando la eficacia del desarrollo y los resultados últimos.
7) Dinámico y flexible	La planificación es un proceso dinámico, vivo, ya que en función de la evaluación la planificación debe variarse y adaptarse a la realidad. Por muy bien pensado que esté, cualquier proyecto va a sufrir ajuste, por lo que la flexibilidad será fundamental. Igualmente, planificar supone un proyecto cíclico que en cada ocasión que se aborda debemos modificar (añadiendo, suprimiendo y modificando) lo anteriormente desarrollado.
8) Creativo e innovador	El proceso de planificar debe permitir creatividad al docente que lo realiza, siendo la innovación la principal arma de esta creatividad. Y la investigación, la forma de comprobar la eficacia de la innovación propuesta.

Las definiciones de planificación educativa expuestas apuntan a un hecho central el aprendizaje. El docente planifica su enseñanza teniendo como fin último que sus alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para su formación.

La educación como actividad intencional requiere para su desarrollo de la planificación para que concrete el currículum en propuestas susceptibles de ser llevadas a la práctica y, de este modo, hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurra con mayor eficacia. En el proceso de enseñanza-aprendizaje la planificación constituye un elemento central, ya que se interrelaciona y articula con todos los otros elementos del proceso. Tal como puede observarse en la figura N° 3.8

Figura N° 3.8 Elementos del proceso de Enseñanza/Aprendizaje (Tomado de De Juan, Ribera y Cortejoso, (1978); De Juan, y Pérez, (1991).



3.2.4C.- *Funciones de la planificación educativa:* A continuación se enuncia y se comentan las funciones atribuidas a la planificación educativa. En primer lugar, se revisan las funciones definidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, España (MEC, 1996); luego se revisa la propuesta de Clark y Yinger, (1979) y, finalmente se presenta la propuesta de Clark y Elmore, (1981).

MEC, (1996):

- a) *Programar el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el aula.* Programar es una función docente que consiste en sistematizar la acción educativa. El docente reflexiona y elabora planes para los diversos niveles y modalidades que conforman la estructura escolar estos planes se

deben realizar en un periodo concreto de tiempo. Un ejemplo es la programación de unidades didácticas o de sesiones de trabajo en el aula.

- b) *Asegurar la coherencia entre las intenciones educativas y la práctica docente.* En la planificación educativa el docente proyecta su acción práctica en el aula. Al reflexionar acerca de los fines educativos y los enfoques curriculares, referidos con el qué, cómo y cuándo enseñar, con la práctica concreta, el proceso de planificar adquiere sentido y coherencia. La planificación educativa se basa en lo que prescriben los diseños curriculares y se concreta en las programaciones de aula que realiza el docente.
- c) *Promover la reflexión y revisión de la práctica docente.* La reflexión docente es una acción humana deliberada que realizan los maestros con el propósito de responder a las características particulares de la práctica educativa, que se caracteriza por ser una actividad singular, compleja y sumamente incierta. La reflexión es un ejercicio profesional que supone «una consideración persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce» Dewey. (1998). De esta forma, la planificación se enriquece del conocimiento práctico, ajustándose de forma dinámica y continua, de acuerdo a las circunstancias valoradas por los docentes.
- d) *Facilitar la consecución de los principios psicopedagógicos.* Planificar supone tener en cuenta algunas ideas fundamentales o principios que rigen la enseñanza- aprendizaje. Estos principios casi siempre están referidos a los alumnos como sujetos de la acción docente. A continuación, a modo de ejemplo, se presentan los siguientes principios: Respetar y valorar las distintas capacidades y destrezas de todo tipo que poseen los alumnos; Potenciar la capacidad de comprender y expresarse creativamente en las diferentes formas de lenguaje: verbal, escrito, artístico y dinámico; Estimular el espíritu de trabajo bien hecho.
- e) *Servir de información a todos los elementos de la comunidad educativa.* La información relacionada con la planificación opera en distintos niveles: como elemento a considerar en el propio proceso de programar; como un elemento que implica la participación de toda la comunidad educativa en la consecución de los objetivos; como un elemento que motiva y estimula el trabajo de los alumnos y de la comunidad.

Clark y Yinger (1979) consideran que la función de la planificación de los profesores corresponde a:

- Responder a las exigencias personales inmediata. (reducir la incertidumbre)
- Determinar los medios adecuados a las metas de enseñanza.
- Guiar los procesos de instrucción.

Clark y Elmore (1981) consideran que la función principal de la planificación es transformar y acomodar el curriculum a las circunstancias específicas de cada contexto de enseñanza, y en esta tarea la influencia de los materiales escritos, los textos escolares, es claramente prioritaria.

3.2.4D.- Dimensiones de la planificación educativa: La planificación educativa se desarrolla en circunstancias sociales, culturales, políticas y técnico-científicas que se encuentran definidas por el currículo. La mayor parte de la veces estas dimensiones definen qué es la ciencia, qué el saber, cuáles son las finalidades que la escuela persigue, cuál es el rol asignado a los docentes y a los alumnos. Díaz-Barriga, Lule y Pacheco (1999) señalan que la planificación contempla cinco dimensiones que se relacionan entre sí.

- **Dimensión social:** La planificación es una actividad humana que tiene una enorme influencia en las personas y grupos, el carácter social de esta actividad se encuentra tanto en su proceso de elaboración como en su finalidad. Son las personas quienes se verán afectadas por su puesta en marcha. La planificación es una respuesta a los intereses, necesidades y problemas de las personas y del contexto en que surge.
- **Dimensión técnica:** Todo plan supone el empleo de conocimientos organizados y sistemáticos derivados de la ciencia y la tecnología.
- **Dimensión política:** La planificación se desarrolla dentro de un marco jurídico institucional y requiere de la articulación de compromisos de acción para el futuro. La dimensión política se traduce en un conjunto de marcos normativos que se orientan hacia el futuro para la cristalización de los fines y las metas deseados. En los planes, programas y proyectos que se elaboran, siempre subyace una concepción política.

- Dimensión cultural: La cultura entendida como un contexto, un marco de referencia, un sujeto de identidad o una alternativa en el sistema de valores, está siempre presente en toda actividad humana, por tanto, en cada lugar habrá una particular concepción del hombre, de sociedad, de la función que se asigna a la educación y habrá valores específicos.
- Dimensión prospectiva: Es una de la dimensiones de mayor importancia en la planificación, pues al incidir en el futuro hace posible proponer planteamientos inéditos o nuevas realidades.

3.2.4E.- *Razones para planificar.* A continuación se describen cinco razones para planificar la enseñanza de la educación física. Estas propuestas fueron formuladas por Graham, (2008) en el capítulo dos de su libro, "Teaching children physical education". Estas razones son perfectamente extensibles a todas los subsectores o asignaturas de enseñanza.

- *Tiempo limitado para enseñar.* El tiempo tan limitado que se tiene para la sesión de educación física es uno de los principales factores que deberían tener en cuenta los profesores para planificar eficazmente.
- *Medio ambiente de la enseñanza.* Es importante considerar las variables que pueden influir para que se tenga éxito en la enseñanza, como el número de alumnos, el equipo, el clima, las instalaciones, etc.
- *Conocimientos de los contenidos pedagógicos.* La experiencia tanto dentro como fuera de la escuela influye la necesidad de planificar, porque cuando no se sabe algo se necesita mucho más tiempo para planificar y desarrollar la experiencia para enseñar las actividades a los alumnos de forma eficaz.
- *Experiencia de los alumnos.* No todos los alumnos son iguales. Los alumnos de 5º A son diferentes a los de 5º B de la misma escuela y los estudiantes de una institución son diferentes a los de otra.
- *Seguimiento por los profesores de grupo.* Algunas escuelas no tienen profesores de educación física; por lo tanto, los docentes de grupo tienen que impartir la sesión. Sin embargo, la clase es tomada como un tiempo de recreo para los maestros y alumnos, a pesar de que en algunas ocasiones especialistas

colaboran con el docente de grupo para planificar la clase con relación a lo que ellos van a ver en ese día.²⁴

3.2.4F. Las fases del proceso de enseñanza y la planificación: El proceso de enseñanza, de acuerdo con Piéron, (1999), involucra tres aspectos o fases a seguir, de acuerdo con el «modelo de toma de decisiones en clases». Estas son: la fase preinteractiva, la interactiva y la postinteractiva. La planificación como objeto de preocupación de los profesores se ubicaría en la fase denominada preinteractiva.

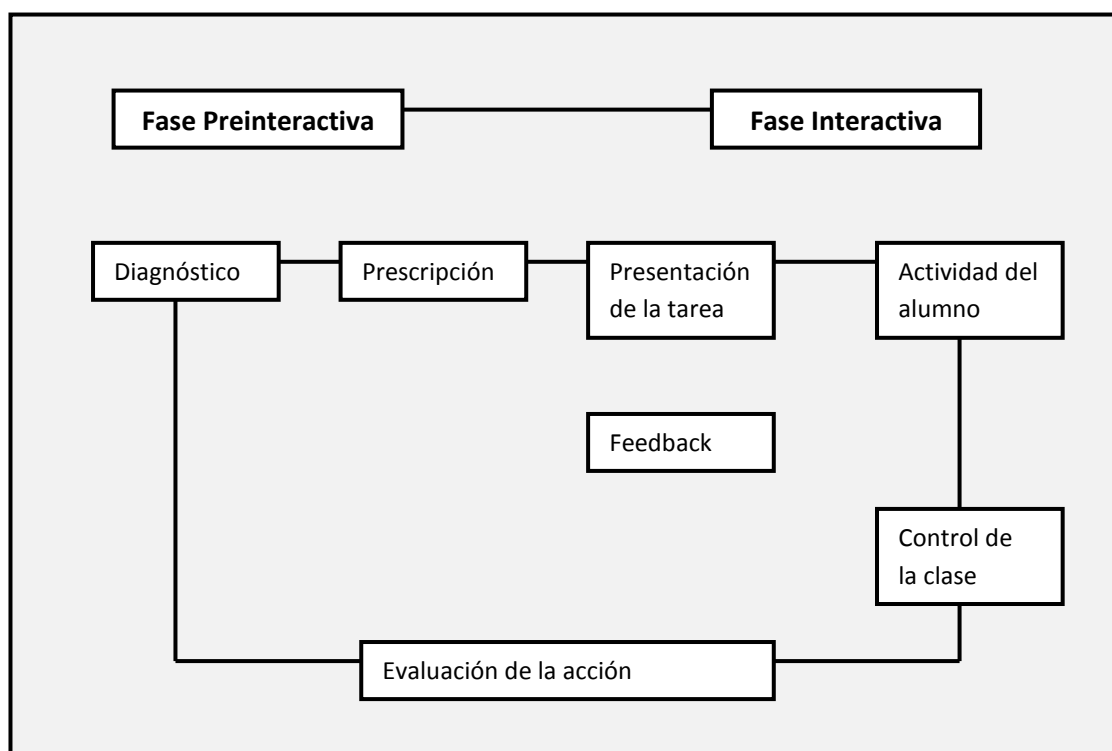
a) *Fase preinteractiva:* Decisiones que deben tomarse antes de la realización de las clases. Esta fase corresponde al proceso de reflexión y toma de decisiones. En este punto se plantean dos cuestiones: ¿hacia dónde debemos ir? y ¿cómo ir? Se trata de una selección de los objetivos, de las estrategias, de los estilos de enseñanza y de las formas de organización. Una de las características que aporta la fase preinteractiva es la reducción del nivel de incertidumbre que es propia de la acción educativa.

b) *Fase Interactiva:* Se refiere al trabajo o acción que debe desarrollarse durante la realización de las clases e involucra la puesta en marcha de las decisiones inmediatas. En esta fase, el docente toma decisiones respecto a su intervención en el transcurso de la acción educativa: la presentación de la tarea, los tipos de feedback a proporcionar a los alumnos, la puesta en práctica de la organización en la práctica.

c) *Fase post-interactiva:* Es la que cierra la acción pedagógica. Corresponde a una fase evaluativa en la que el docente determina los niveles de logros conseguidos. El docente debe responder a una pregunta que se debería plantear todo profesor al final de la acción pedagógica: ¿he llegado donde deseaba con mis alumnos?

Figura N° 3.9 “Modelo de toma de decisiones en clases”, fases del proceso de programación, Piéron, (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. INDE Publicaciones, Barcelona España

²⁴ Se ha utilizado la versión traducida por Tristan, (2010), tal como lo describe en su tesis doctoral.



En la figura N° 3.9, quedan explícitamente definidas las fases Preinteractiva e Interactiva. Sin embargo, la fase Postinteractiva estaría implícita y correspondería al resultado de las dos fases anteriores.

3.2.4G.- Ventajas y Condicionantes de la planificación educativa: La planificación que realiza el profesor para llevar a cabo sus actividades docentes, es un importante instrumento con el que organiza su práctica educativa. Una buena planificación ofrece una serie de ventajas que proporcionan coherencia y sentido al acto educativo. Sin embargo, las circunstancias en las que se desarrolla la labor educativa, hacen necesario tener en cuenta la complejidad de factores intervinientes en los procesos de enseñanza y que condicionan la planificación de la enseñanza. A continuación, se enuncian un conjunto de ventajas y condicionante de la planificación educativa:

Sacristán y Pérez (1985) señalan que una buena planificación, coherente y progresiva permite entre otras cosas:

- Evitar la improvisación, reducir la incertidumbre, las actuaciones contradictorias y los esfuerzos estériles, aumentando la eficacia de su actuación profesional.
- Unificar criterios a favor de una mayor coherencia funcional

- Racionalizar las tareas del docente.
- Garantizar el uso racional del tiempo.

Metzler (2005) propone las siguientes ventajas:

- Predetermina el inicio y final de la unidad y de cada sesión.
- Se puede hacer referencia al plan durante el proceso para comprobar el progreso.
- Provee de un punto de referencia para tomar decisiones a largo y corto plazo.
- Se puede utilizar como base para realizar modificaciones durante el transcurso del proceso.
- Permite una mejor evaluación de la eficacia de la enseñanza al comparar lo que fue planificado con lo que realmente está pasando.
- El profesorado puede usar el plan para verificar lo que está enseñando de acuerdo con el diseño del modelo de enseñanza.

Gvirtz y Palamidessi (2000) señalan que la planificación al ser una guía para la acción docente se enfrenta a tres tipos de condicionantes restrictivos al intentar representar la complejidad de los elementos que intervienen en las situaciones a planificar. Estos condicionantes de la planificación que realiza el docente, son: el carácter social histórico de la situación de enseñanza; el carácter complejo de la situación de enseñanza; y, los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo.

Entre estos tres condicionantes, cabe destacar aquel que se centra en el nivel de enseñanza más directamente relacionado con la actividad docente en el aula, Nos referimos al carácter complejo de la situación de enseñanza.

A continuación exponemos las restricciones asociadas a esta condicionante, tal como los autores lo describen:

- *La enseñanza se anticipa o se dirige, a partir de ideas reguladoras.* Los docentes en ejercicio responden a las situaciones y planifican sus tareas orientados por ideas muy generales –por intuiciones, por imágenes de cómo comportarse, por criterios personales, por supuestos filosóficos- y no por leyes exactas o por teorías precisas.
- *Las situaciones de enseñanza son multidimensionales y complejas.* Son muchas las tareas que el docente debe hacer y cada una de ellas se vincula con

dimensiones y aspectos distintos: personales, materiales, culturales, afectivos, organizativos y sociales. Además, la enseñanza comprende acciones que tienden hacia objetivos muy variados y de desigual complejidad.

- *Las situaciones de enseñanza se presentan de manera simultánea e inmediata.* Las tareas que un docente debe conducir simultáneamente son variadas y ocurren al mismo tiempo. El docente puede prever cursos de acción, tareas en sus rasgos generales, pero buena parte de su actuación está regida por la inmediatez de las decisiones que tiene que tomar constantemente.
- *La enseñanza es una actividad en cierta medida impredecible.* «La práctica del docente en el aula no puede predecirse completamente, pues son muchos los factores que intervienen en una situación de diálogo, en la conducta de un alumno o en la de todo un grupo. La mayoría de las cosas que nos proponemos lograr con los alumnos son de naturaleza compleja, son interpretables de manera diversa». (Gvirtz y Palamidessi, 2000, pp. 180-181).

3.2.5.- Planificación y programación: En la literatura de la planificación educativa se realiza una distinción entre dos conceptos que siendo parte de un mismo proceso, -que involucra la reflexión, el diseño e implementación de un plan de acción- ocurren en distintos niveles de realización. Respectivamente, los conceptos de planificación y programación hacen referencias, por un lado, al proceso de formulación y definición de objetivos y prioridades en un nivel más general. Abarca conceptos pedagógicos y didácticos y todas aquellas decisiones de distinta índole presentes en el contexto escolar. Por otro lado, la programación se refiere a los procedimientos y técnicas para formular e implementar planes y actividades que se concretan en un plano más específico, el plano curricular. Se le considera un instrumento operativo que ordena y vincula las actividades y recursos necesarios para alcanzar, en un tiempo dado, determinadas metas y objetivos educativos. Comprendería la distribución, la estructuración y la presentación de contenidos a los alumnos.

Díaz Lucea (2001) señala que el vínculo que une el pensamiento y la acción está constituido por estos dos conceptos, concibiéndolos como «un puente entre la teoría y la práctica». (p.233)

Viciano, J. (2002) explica las diferencias entre ambos conceptos, del siguiente modo:

- Planificación: es más una función, un procedimiento de selección y organización. Es un concepto más general. Se rige por leyes más generales de ordenación de contenidos y objetivos (de lo general a lo concreto y específico, y de lo sencillo a lo complejo).
- Programación: es un trabajo concreto de la persona que lo realiza. Es más palpable, más local y adaptado al contexto. El MEC, (1996) a través del Centro de Desarrollo Curricular, define el concepto de programación como:

El proceso mediante el cual, a partir del currículo oficial, de las decisiones generales del proyecto curricular de la etapa y de las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica, se planifica el trabajo que se va a desarrollar en el aula, dando lugar a un conjunto de unidades didácticas secuenciadas para un ciclo o curso determinado. (MEC, 1996, p.11).

Díaz Lucea (2001) nos señala, igualmente, esta distinción entre planificación y programación de la siguiente forma:

Los dos términos pueden encerrar las mismas finalidades o intenciones. De todas formas, y en un intento de matizar y diferenciarlos, planificar hace referencia a un proceso mucho más amplio que abarca no sólo los conceptos didácticos o metodológicos del propio proceso de enseñanza aprendizaje, sino que incluye y contempla todo el conjunto de acciones y decisiones presentes en el contexto escolar. La programación, sin embargo, hace referencia de forma más explícita a un área determinada del conocimiento y a la forma en que ésta puede ser estructurada, distribuida, presentada a los alumnos y evaluada. (p.234)

Según lo anterior, podemos decir que la programación es un paso más en la planificación. Dicho de otro modo, la planificación contiene varias programaciones.

Díaz Lucea (2001) dice que «la programación se refiere exclusivamente a la organización racional de los objetivos curriculares de un área durante un curso o ciclo educativo concreto. Podemos establecer que la programación es una concreción de la planificación».

Tabla 3.2 Elementos diferenciadores entre la planificación y programación

Planificación	Programación
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto más genérico que el de programación. • No solo abarca conceptos pedagógicos y didácticos sino que contempla todas aquellas decisiones de distinta índole presentes en el contexto escolar. • Se asocia a un conjunto de acciones más amplias tanto en el tiempo como en la dimensión de los elementos que contiene. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto más concreto, referido a un área de enseñanza. • Es una subunidad del proceso de planificación. • Comprendería la distribución, estructuración y la presentación de los contenidos curriculares de un área durante un curso o ciclo educativo concreto.

Fuente: elaboración propia

3.2.5A.- *La programación de la enseñanza:* La programación de la enseñanza es un eslabón importante en la concreción curricular, es un proceso que consiste en la organización anticipada de los elementos del currículo y de las actividades que intervienen en el proceso de aprendizaje.

De Vicente (1986) concibe el currículum como un conjunto de elementos planificados por la escuela, en orden al logro de unos objetivos previstos, que vendrán determinados por las demandas socioculturales, por la naturaleza de los estudiantes y del proceso de aprendizaje y por las características de las disciplinas que proveen de contenido a las materias escolares.

Gvartz y Palamidessi, (2000) definen el currículum como:

- Un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos.
- Un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos.

Coll (1986) sitúa el currículum entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica

pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas.

En este sentido, programar la enseñanza consiste en determinar los aspectos del currículum que sustentan, organizan, orientan y caracterizan los procesos de enseñanza. Este procedimiento vincula el diseño y la práctica.

Rossi, (2001) describe los aspectos del proceso de planificación curricular según los siguientes componentes:

- 1) Determinación de los lineamientos de la doctrina curricular.
- 2) Diagnostico de las necesidades educativas.
- 3) Programación curricular

Procesos de:

- Implementación
- Ejecución
- Evaluación

De acuerdo con los componentes descritos por Rossi, a partir del punto 3 los docentes tendrían un rango de participación directa en la programación de la enseñanza.

Desde otra óptica, De Juan (1996) apunta a dos tipos programación, de acuerdo a su duración y de acuerdo a los elementos que componen el proceso de enseñanza aprendizaje:

- Atendiendo a su duración:

Aunque la programación es una unidad puede ser dividida en larga o corta, según el alcance de previsión. En cualquiera de los casos, la programación corta está supeditada a las decisiones tomadas por la programación larga.

La programación larga implica periodos de tiempo grandes, que pueden ir desde el tiempo que dura una promoción de estudiantes, un ciclo, hasta un curso académico o un trimestre. En cambio la programación corta se refiere a periodos de algunos días.

- Atendiendo a los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: Según este criterio podemos hablar de planificación de contenidos, de evaluación de los recursos didácticos, de los métodos de enseñanza, etc.

Por último, cabe señalar que el currículo asume distintos enfoques (de acuerdo a la concepción de hombre que se desea formar) y a su vez, estos enfoques se asocian a determinados modelos de programación de la enseñanza.

3.2.5B.- Los instrumentos de la programación escolar: Los docentes utilizan diversos instrumentos de programación didáctica para orientar el trabajo pedagógico. Desde el punto de vista de su importancia estos documentos obedecen a una estructura de jerarquía que se expresa en distintos niveles, desde uno más general hasta uno más específico.

Existen dos niveles en los que los docentes no tienen participación directa: el primero considera las finalidades de la educación y el segundo considera las disciplinas que fundamentan la noción de currículo. Los instrumentos que se utilizan cuando el ámbito de actuación es la institución educativa y donde los docentes tienen participación directa en su elaboración, son:

- Proyecto Educativo Institucional
- Proyecto Curricular
- El Plan Anual
- Programaciones de aula

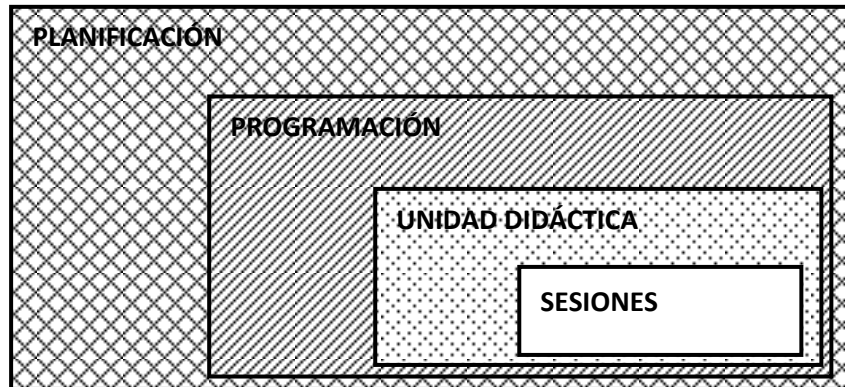
En la sección subsiguiente, se describen los niveles de planificación curricular en las instituciones educativas, en ella nos referimos a los instrumentos que se emplean en cada uno de los tres niveles de la planificación del currículum que propone Tristan, (2010).

3.2.6.- Niveles de programación de la enseñanza

(Tristan, 2010; Rink, 1993; 2010) señalan que existen tres niveles en la planificación educativa, Tal experiencia parte desde un nivel general de la planificación del currículo a uno más específico. En el primer nivel el profesor planifica el programa anual, en un nivel intermedio el profesor programa las unidades didácticas y en un nivel más específico el plan de sesión o clase.

Díaz Lucea (2001) señala que la planificación educativa «incluye la programación y ésta, a la vez, incluye las unidades didácticas y estas últimas contienen las sesiones de clase» (p.231). La programación, las unidades didácticas y el plan de sesiones o clases constituyen los tres niveles de programación de la enseñanza.

Figura N° 3.10: Secuencia de la planificación a la sesión de clase. Díaz Lucea, J. (2001) *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado. Tesis Doctoral presentada al Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.*



3.2.6A Primer nivel de planificación del currículum: Rink (1993; 2010) señala que la planificación de experiencias en la educación física ocurre en tres niveles y que en el más general el profesor planifica el currículum (programación) para el programa completo, especificando el alcance y secuencia de trabajo de cada año y grado del nivel de escuela.

El currículum es el resultado a largo plazo para los alumnos Rink (2010), el mismo autor considera que el currículum es el plan a largo plazo de lo que espera que los alumnos aprendan del tema del programa organizado por áreas en diferentes niveles.

Para Kelly y Melograno (2004) la planificación del programa o desarrollo del currículum es el proceso de decidir qué enseñar, además qué enseñar día a día y año con año. Por su parte, Siedentop y Tannehill (2000) señalan que el currículum es un conjunto de objetivos y resultados que describen lo que los alumnos tienen que lograr de un tema en particular y de actividades planeadas para lograr los resultados.

Además Lambert (1996) considera que las metas del currículum se han convertido en el marco del programa (medio) que conecta los contenidos y otras experiencias educativas sobresalientes con los resultados de los aprendizajes, además de guiar al profesor y alumno hacia el logro de los resultados de aprendizajes.

Sin embargo, Rink (2009) señala que el programa a largo plazo habitualmente es producido en un documento llamado «Guía del Currículum».

Factores que intervienen en la programación

Rink, (2009) considera que la razón más importante para realizar bien la planificación del currículum es que en este se colocan todas las sesiones y unidades en una perspectiva que hace explícito por qué queremos que los alumnos tengan la experiencia sobre un contenido en particular.

Según Gvirtz y Palamidessi, (2000) la programación del currículum por parte de los docentes, debe tener en cuenta una serie de variables o aspectos de la realidad cuando se desarrolla una actividad sistemática de enseñanza. Por ejemplo, Rotger (1985) destaca las siguientes:

- Analizar el problema y tratar de describir con precisión los resultados que se desean conseguir.
- Elegir los instrumentos idóneos, el material y los recursos más convenientes para conseguir los objetivos fijados.
- Fijar un orden o secuencia en la ejecución de las acciones.
- Seleccionar los medios más idóneos para ejecutar las acciones.
- Controlar y analizar los resultados.

En la elaboración y desarrollo de la programación es necesario realizar un proceso sistemático que ordene y secuencie las diversas acciones que se deben ejecutar. Para ello, se deben seguir una serie de pasos o etapas que deben tener un orden y coherencia lógica entre ellos. A continuación, en la tabla 3.3 «Componentes de la programación de la enseñanza», se exponen los componentes de la programación propuestos por diversos autores. El examen de cada una de las propuestas nos señala que aunque los componentes difieren en algunos aspectos, en general, todas confluyen en lo esencial: formular objetivos, seleccionar y secuenciar las experiencias educativas, evaluar los aprendizajes, entre otros.

Tabla 3.3 Componentes de la programación de la enseñanza

Componentes de la programación de la enseñanza	
Coulon, (1994)	Lambert, (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un modelo que tenga relación con las necesidades del distrito. • Escribir metas y objetivos para cada nivel. • Seleccionar las actividades apropiadas y secuenciadas para alcanzar metas y objetivos. • Preparar a los profesores del distrito en la implementación del nuevo currículum. • Evaluar los efectos del currículum que tiene en los comportamientos de la instrucción en el salón de los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o crear bases de direcciones de valoración (Misión, bases filosóficas, valoraciones de orientación) para el programa. • Diseñar los resultados de aprendizajes coherentes con los valores establecidos. • Establecer las metas del programa que estén alineadas con los resultados de aprendizaje. • Seleccionar y secuenciar las experiencias educativas. • Valoración del aprendizaje del alumno.
Rink, (2009)	Gvirtz y Palamidessi, (2000)
<ul style="list-style-type: none"> • Establece la filosofía que describe el propósito del programa y la razón por la que incluye el programa en el currículum de la escuela. • Las metas específicas del programa, diseñadas partiendo de la filosofía y el conocimiento de los alumnos, que describen habilidades, conocimientos y disposiciones que se quiere que los alumnos logren cuando termine el programa. • Una secuencia de indicadores / objetivos / resultados de rendimientos por nivel y grado. • Un marco del contenido. • Un bloque anual del programa • Una valoración 	<ol style="list-style-type: none"> a) Establecer metas, objetivos o expectativas de logros. b) La selección del/ de los contenido/s; c) La organización y secuenciación del/ de los contenidos. d) Las tareas y actividades. e) La selección de materiales y recursos. f) La participación de los alumnos. g) La organización del escenario. h) La evaluación de los aprendizajes.

...Continuación de la tabla N° 3.3 “Componentes de la programación de la enseñanza”	
Felman y Palamidessi, (2001)	Gagné y Briggs (1976)
a) Las metas, los objetivos o las expectativas de logro; b) La selección de los contenidos; c) La organización y secuenciación de los contenidos; d) Las tareas y las actividades; e) La selección de materiales y recursos; f) La evaluación de los aprendizajes.	1. Análisis e identificación de las necesidades. 2. Definición de las metas y objetivos. 2. Identificación de formas opcionales de satisfacer las necesidades. 3. Planeamiento de los componentes del sistema. 4. Análisis de los recursos y de las restricciones. 5. Acción para eliminar o modificar las limitaciones. 6. Elección o desarrollo de materiales didácticos. 7. Planeamiento de procedimientos de evaluación. 8. Pruebas de campo. 9. Ajustes, revisiones y otras evaluaciones. 10. Evaluación general. 11. Instalación operacional

En este primer nivel de planificación del currículum, los instrumentos que se utilizan en la programación escolar son:

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

«Es el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión a mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos. En resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos». (Villarreal, 2002, p.4).

El Proyecto Educativo Institucional se basa en los siguientes componentes, de acuerdo con Villarreal (2002)

- *Fundamentación:* instrumento orientador de la gestión institucional que contiene explícitamente, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la gestión educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración.
- *Administrativo:* Instrumento de planificación que guía a la institución en su desarrollo para la consecución de las grandes metas o sueños comparados por la propia comunidad educativa; responde a quiénes somos, qué nos proponemos, cómo nos organizamos.
- *Pedagógico y curricular:* Instrumento técnico y político que orienta el que hacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla.

Proyecto Curricular

El proyecto curricular es el proceso de tomas de decisiones por el cual el profesorado de un área educativa determinada establece, a partir del análisis del contexto del centro educativo, una serie de acuerdos acerca de estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

El proyecto curricular tiene como fuente por un lado el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el análisis del contexto del establecimiento educativo y, por otro el currículo establecido en los planes y programas por el Ministerio de Educación.

El proyecto curricular tiene como objeto adecuar al contexto las prescripciones y correcciones del Programa de estudio, tomando decisiones respecto a: ¿qué enseñar? (objetivos generales del área) ¿cuándo enseñar? (secuencia de objetivos y contenidos que se trabajan en cada área) ¿cómo enseñar? (metodología) ¿qué, cómo y cuándo evaluar? (estrategias y procedimientos de evaluación)

Plan Anual

Es la planificación operativa o de acciones derivadas de los objetivos que el establecimiento educacional se fija para desarrollar durante un año lectivo. El Plan Anual es la concreción para cada curso escolar de los diversos elementos que integran el Proyecto Educativo Institucional. El plan anual contiene

un conjunto de acciones o actividades organizadas y programadas que la comunidad educativa debe realizar para alcanzar los objetivos propuestos.

Programaciones de aula

Las programaciones de aula son el conjunto de sesiones de clase elaboradas por el profesor para cada área (subsector) o nivel de enseñanza, esta programación se concreta en un documento denominado: Unidades Didácticas. Las unidades didácticas son unidades de programación de enseñanza con un tiempo determinado consistente en una o más sesiones de clases.

Cabe señalar, que la programación de aula suele considerar otra herramienta de programación, la programación de sesiones o clase. Esta última, es el nivel de mayor concreción del currículo. (Segovia y Rico, 2001) Definen por unidad didáctica como «una unidad de programación y actuación docente constituida por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado para la consecución de unos objetivos específicos». (p. 87)

3.2.6B.-Segundo nivel de planificación del currículum: El segundo nivel de planificación del currículum corresponde a la unidad de enseñanza o unidad didáctica. Las unidades de enseñanza o didáctica son las etapas entre la programación y el plan de sesión; en ellas se describen las secuencias de experiencias de aprendizajes que van a ser enseñada en más de una clase y que son diseñadas para lograr los objetivos individuales de un área del contenido. (Rink, 2009).

Las unidades didácticas son una forma de estructurar un conjunto de propósitos y contenidos del currículo, que se dividen y secuencian en unidades más pequeñas llamadas planes de sesión o clase con el propósito de convertirlo en experiencias de aprendizajes, son presentadas como actividades, problemas o tareas a resolver por parte de los estudiantes.

La programación didáctica trata de organizar de forma coherente y racional las diversas acciones, en este caso didácticas, que se pretenden realizar para alcanzar unos objetivos y aprendizajes determinados. Según Díaz Lucea (2001) en esta organización coherente y racional de la programación, el profesor debe considerar: los recursos didácticos más apropiados para la enseñanza; las decisiones de tipo educativo e instruccional en que se especifican y concretan todos los elementos curriculares, el eje organizador y las actividades; las diferentes variables del contexto en el que se va a desarrollar todo el proceso de enseñanza y

aprendizaje (tipo y características de los alumnos, del entorno, del centro escolar, del proyecto educativo, etc.).

Blasco, et al., (2005) define la unidad didáctica como una:

Unidad de trabajo diseñada y desarrollada por los profesores en función de las características propias del aula, ajustada y secuenciada al PCC de cada área con una duración determinada, supeditada a los aprendizajes previos de los alumnos y que, organizada en subunidades (sesiones), tiene como fin último lograr el aprendizaje de los alumnos en relación con un tema determinado. (p. 42)

Segovia y Rico, (2001) definen por unidad didáctica «una unidad de programación y actuación docente constituida por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado para la consecución de unos objetivos específicos». (p. 87)

Rink (2009) considera que las unidades de los programas mínimamente deberían de incluir lo siguiente:

- Encabezado (fecha, grado, grupo, unidad, etc.)
- Establecimiento de objetivos claros en los tres dominios de aprendizaje de la unidad.
- Un diseño del contenido (alcance y secuencia/ desarrollo del análisis del contenido de la unidad).
- Un bloque del programa para la unidad que secuencie las experiencias de aprendizajes principales y los contenidos a través de la unidad.
- Valoración y evaluación de materiales y procedimientos.
- Los recursos y referencias que han sido utilizados para la unidad.

Metzler (2005) considera que una unidad completa debería de contener los siguientes componentes:

- Análisis de contexto.
- Análisis y listado del contenido.
- Objetivos de aprendizaje.
- Designación del modelo que se va a utilizar.
- Un esquema de gestión.
- Actividades de aprendizaje de los alumnos.
- Valoración y/ o calificación.
- Descripción de los roles del profesor en la unidad.

- Descripción de los roles de los alumnos en la unidad.

Cabe señalar, que la unidad de enseñanza o didáctica suele considerar otras herramienta de programación, la programación de sesiones o clase. (Estas últimas corresponden a un tercer nivel de planificación del currículum).

En este segundo nivel de planificación del currículum, hemos decidido incorporar de forma sucinta un procedimiento de planificación docente, llamado «análisis didáctico». El trabajo ha sido desarrollado por un grupo de estudio de la Universidad de Granada, en la que participan diversos investigadores (Rico, 1997; Gómez, 2007; Lupiáñez, 2009); ellos proponen un procedimiento para la programación de las unidades didácticas en la enseñanza de la matemática que constituye un nuevo referente de reflexión del currículum.

Con esta propuesta, abordan dos problemas relacionados con la actividad del profesor, la brecha entre el diseño curricular global y la planificación local. (Rico, 1997). Asumen de este modo, el análisis de la relación entre los aspectos generales y los específicos del currículum educativo; señalan que el diseño curricular global no aporta necesariamente pautas específicas para el día a día de la práctica docente. Esto tiene gran importancia, ya que la planificación didáctica por parte del profesor, se asume desde una visión restringida del currículum basados en criterios que no serían los más apropiados para la enseñanza de las matemáticas.

Por ejemplo, Gómez (2007) señala que: usualmente los profesores planifican y realizan sus clases con ayuda de su experiencia y de los documentos y materiales de apoyo disponibles. Pero, al no «considerar las problemáticas conceptuales, cognitivas y de instrucción de las estructuras matemáticas específicas, el profesor se ve obligado a describir los objetivos, la metodología y la evaluación en términos generales». (p.18)

Es en este contexto Gómez 2007, señala que el abordaje de esta situación requiere de procedimientos sistemáticos y reflexivos por parte del profesor.

Si esperamos que los profesores de matemáticas aborden su trabajo diario de manera sistemática y reflexiva, basándose en un conocimiento profesional, entonces ellos deberían conocer y utilizar principios, procedimientos y herramientas que, fundamentados en la didáctica de la matemática, les permitan diseñar, evaluar y comparar las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden conformar su planificación de clase. (p.18)

En la tabla, 3.4 se presenta, de acuerdo con (Gómez, 2007; Lupiáñez, 2009), los niveles de reflexión del currículo. La figura representa los diversos estadios o niveles de la planificación educativa, desde lo más general a lo más específico. Sin embargo, nuestro interés lo hemos centrado en la última fila de la tabla donde se ubica el «nuevo nivel de análisis didáctico», como procedimiento de planificación de los profesores. Siendo las cuatros dimensiones: Cultura/conceptual; cognitiva o de desarrollo; ética o formativa y, Social. Lo más relevante de la propuesta.

Tabla 3.4 Análisis didáctico como nivel del currículo

		DIMENSIONES DEL CURRÍCULUM			
		1 ^a Dimensión	2 ^a Dimensión	3 ^a Dimensión	4 ^a Dimensión
		Cultural / Conceptual	Cognitiva o del desarrollo	Ética o Formativo	Social
N I V E L E S	Teleológico o de fines	Fines culturales	Fines formativos	Fines políticos	Fines Sociales
	Disciplinas académicas	Epistemología e Historia de Mat.	Teorías del Aprendizaje	Pedagogía	Sociología
	Sistema educativo	Conocimiento	Alumnos	Profesor	Aula
	Planificación para los profesores	Contenidos	Objetivos	Metodología	Evaluación
	Análisis didáctico	Análisis de contenidos	Análisis cognitivo	Análisis de instrucción	Análisis de actuación

Fuente: (Ricco, 1997, p.409)

El análisis didáctico como procedimiento de planificación del currículo a nivel local, está compuesto por los cuatro análisis: de contenido, cognitivo, de instrucción y de actuación). A continuación, se procede a describir los fundamentos del análisis para cada dimensión:

1. *En el análisis de contenido, el profesor identifica, selecciona y organiza los múltiples significados de los conceptos con el propósito de transponerlos en contenidos apropiados para la enseñanza.*
2. *El análisis cognitivo, el profesor realiza una valoración acerca de la posibilidad razonable de cómo los alumnos puedan avanzar en el aprendizaje de*

ese tema matemático cuando deban enfrentarse a esas actividades de enseñanza y aprendizaje.

3. *En el análisis de instrucción, el profesor selecciona, diseña y secuencia las tareas que empleará en las actividades de enseñanza y aprendizaje.*

4. *En el análisis de actuación, el profesor determina la evolución de las capacidades que los estudiantes han alcanzado y considera los errores manifestados en ese proceso.*

3.2.6C.- *Tercer nivel de planificación del currículum:* El último nivel corresponde al plan de sesión o clase, es el más específico de los niveles, pero a su vez corresponde al de mayor concreción de una propuesta de aprendizaje. En este nivel se operacionalizan los aprendizajes esperados.

El plan de sesión es un conjunto de situaciones de aprendizaje que cada docente diseña, organiza y ejecuta, con secuencia lógica para desarrollar las capacidades específicas y actitudes propuestas en la unidad didáctica respectiva. Metzler (2005) dice que el plan de sesión proporciona las instrucciones específicas y detalladas para guiar al profesor en cada una de las clases.

Díaz Lucea (2001) considera que el plan de sesión es la unidad básica y operativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Señala que el plan de sesión o clase, entendido como una unidad básica de la enseñanza, se fundamenta en que a partir de ella se consiguen los objetivos propuestos en los distintos niveles de la programación y porque es el espacio de tiempo donde se produce la interacción profesor/alumno y donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el plan de sesión constituye la base del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Concebir el plan de sesión o de clases como operativo se basa en una característica que los demás niveles de programación del currículum no presentan: la acción, la ejecución y la interacción con los alumnos. Este aspecto tiene como propósito conseguir el dominio o aprendizaje de unos contenidos y de unos objetivos didácticos concretos (son fruto del resultado de la concreción del currículum en los niveles anteriores) Además, al comparar el plan de sesión con los demás niveles de programación, tienen un significado de previsión o propuesta, en contrapartida el plan de sesión es de ejecución e interacción con los alumnos. Finalmente, señala que el plan de sesión es operativo porque obra o realiza un

efecto: las modificaciones de los comportamientos de los alumnos. (Díaz Lucea, 2001)

Partes de una sesión de clase

En este nivel de programación se debe tener en cuenta una estructura lógica de la sesión de clase. Generalmente, se contempla una estructura de la clase que contempla tres partes o momentos de duración desigual, según Rink, (2010) estas serían: el inicio de las actividades, el desarrollo y el cierre de la sesión. Aunque a estas partes de la sesión o clase se les suele designar con distintos nombres, todas hacen referencias a un mismo concepto o idea. Además, a cada parte de la sesión se le asocian acciones o funciones a realizar por parte del docente. En la siguiente tabla se presentan las partes de una sesión y los distintos nombres con las que se le denomina. Junto a ello, se detallan las funciones a realizar por el docente en cada una de las partes de la sesión. La presentación de estas funciones no necesariamente involucra una jerarquía o que todas ellas deban realizarse en una sesión, ni que puedan existir otras que no han sido consideradas. Las descripciones están basadas en: Rink (1993; 2010), Nigel (2001), Sánchez (2003), Graham (2008) y Tristan, (2010).

Tabla N° 3.5 Nombres de las partes de una sesión de clase y función del docente asociada a ese momento.

Nombres	Acción Educativa
<p>Inicio</p> <p><i>Otros nombres dados a este momento de la clase:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera fase • Introducción • Puesta en acción • Parte inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrar la temática a desarrollar • Generar curiosidad • Activar la memoria • Recordar las ideas que se tienen sobre el asunto. • Informar qué se espera de los alumnos. • Ampliar el campo de motivación. • Lograr compromiso con la clase. • Informar al alumno de lo que se va a realizar y cómo lo va a realizar. • Aproximarse al desarrollo del objetivo. • Vincular el aprendizaje adquirido en clases anteriores con lo que se va a presentar y las futuras clases. • Predisponer positivamente al alumno hacia la realización de la clase.

...Continuación de la tabla: Nombres de las partes de una sesión de clase y función del docente asociada a ese momento.	
Nombres	Acción Educativa
<p>Desarrollo</p> <p><i>Otros nombres dados a este momento de la clase:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte medular • Parte principal • Cuerpo 	<p>Las actividades de Desarrollo son continuas a las actividades de iniciación. Son las más utilizadas una vez que el alumno se ha familiarizado con el contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperación de saberes previos. • Construir sobre el conocimiento previo. • Activar procesos cognitivos implicado en el desarrollo de la tarea. • Ampliar la base de conocimientos de los contenidos tratados. • Abordar los asuntos planteados. (contenidos) • Desarrollo de las actividades o tareas diseñadas utilizando una gran variedad de estrategias de enseñanza. • Problematización • Construcción • Adquisición de nuevos conocimientos • Logro de los objetivos. • Avanzar en la comprensión de los asuntos planteados.
<p>Cierre</p> <p><i>Otros nombres dados a este momento de la clase:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte final • Conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar qué fue lo que se aprendió. • Checar el nivel de comprensión de lo logrado. • Dar orden y coherencia a los aprendizajes adquiridos. • Elaborar conclusiones. • Solicitar a los alumnos actividades que involucren habilidades, estrategias y conocimientos de los contenidos de la clase. • Plantear a los alumnos actividades que les obliguen a reflexionar, ensayar, practicar y aplicar los conocimientos fuera de la clase. • Asignar tareas, proyectos, problemas, etc., relacionados con la siguiente sesión. • Orientar a los alumnos de lo que va a seguir en la siguiente clase.

3.2.7.- Investigaciones en planificación educativa.

A continuación revisamos las investigaciones realizadas en el ámbito de la planificación educativa, que se caracterizan por estudiar el impacto de la planificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el comportamiento de los docentes en la elaboración y aplicación de los procesos planificados, los modelos utilizados y las diferencias en la forma de planificar entre docentes novatos y con experiencia.

3.2.7A Necesidad e importancia de planificar la enseñanza: las investigaciones en el tema de la planificación educativa evidencian que planificar o programar la enseñanza es un elemento central en la labor educativa. Por ejemplo, (Ball, 2003; Van Der Valk y Broekman, 1999) consideran que la planificación es una de las actividades más importantes en el trabajo del profesor. Del mismo modo, Byra y Coulon, (1994) manifiestan que la habilidad para planear la enseñanza es considerada el rol principal del profesor. En tanto, (Baylor, 2002; Kitsantas y Baylor 2001; Yildirim, 2003; Ruys, Van Keer, y Aelterman, 2012) la consideran un aspecto importante en el proceso de profesionalización docente.

Asimismo, a la planificación de la enseñanza se le reconoce un importante impacto en la calidad de los procesos instructivos. (Naafs, Van den Oord, Kenter, y Wiltink, 2002; Meyen y Greer, 2009) señalan que los estudios han proporcionado evidencia de la relación entre la planificación de clases y la calidad de la enseñanza en términos de rendimiento de los estudiantes y los comportamientos de instrucción. Lo mismo, reconocen autores como Gillies y Boyle (2010) en la instrucción en sistemas de enseñanza con tecnologías. (McCutcheon y Milner, 2002; Goc-Karp y Zakrajsek, 1987), apuntan también a esta relación que se establece entre la planificación y la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje; afirman que es importante considerar que el proceso de planificación conlleva cierto tiempo y esfuerzo, pero que esta reflexión continua está reconocida y asociada con el máximo aprendizaje de alumnos y alumnas, así como con el comportamiento y la eficacia del docente.

Byra y Coulon (1994) reconocen un efecto positivo de la planificación en el comportamiento de algunos maestros durante la instrucción. Metzler (2005) señala que la principal razón de planificar es incrementar la posibilidad de que los alumnos aprendan lo que se espera de la instrucción, con un ahorro eficaz de tiempo, esfuerzo y recursos. (Frudden, 2001; Halpern, 2002), la perciben como la clave de las lecciones exitosas. Dunn y Shriner (1999) la consideran la actividad más relevante para la mejora de la eficacia de la enseñanza. McCutcheon (1980) señala que la planificación que realiza el profesor influye decisivamente en la enseñanza de clase. Zahorik, (1970) señala: cuando la planificación se realiza de forma consciente, le otorga un sentido a la enseñanza que resulta en un aprendizaje eficiente y significativo.

3.2.7B Discrepancias entre la importancia de planificar y el poco entusiasmo de los docentes para planificar la enseñanza (Peters, 1984): aunque a la planificación se le considera un importante aspecto de la enseñanza, algunos estudios señalan que en general «los profesores “huyen” de la planificación por considerarla un trámite

burocrático, un medio de control, o una actividad que si bien es importante requiere de un gran despliegue de tiempo, con el que generalmente no cuentan». (Erazo, 2001, p.246). Autores como: (Hall y Smith, 2006; Kneer, 1986; Placek, 1984; Seners, 2001) revelan el poco interés que tienen los profesores por la planificación. Xu y Marsh (2011) mencionan que la planificación de la enseñanza por parte de los profesores australianos, se ha vuelto aún más difícil en los últimos años, debido a nuevas presiones externas. En tanto, Grahan (2008) aunque reconoce la importancia de planificar la enseñanza, señala que esta actividad no supone un mayor disfrute para el docente, por lo que muchos de ellos tienden a evitarla. Esto conlleva, que al no existir una buena planificación, se cometan errores en las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como consecuencia una educación ineficaz.

Seners, (2001) opina que algunos de los profesores principiantes muestran desinterés durante su primero o segundo año de trabajo en la institución, por diseñar los planes de sesión.

Viciano (2002) señala que el poco entusiasmo de los profesores de educación física por planificar está influenciado por situaciones imprevisibles como: el tiempo, la disposición de humor de los estudiantes, los sentimientos personales del profesor hacia el grupo de clase, entre otros factores.

Un estudio realizado con profesores de educación física encontró que estos no planifican una evaluación sistemática de la sesión de clase. Kneer (1986). Según Marsh. (1992), los principales problemas que encuentran los docentes para planificar se relacionan con la falta de tiempo, lo mismo afirma Placek, (1984), quien señala que el profesorado planifica su trabajo durante las reuniones e incluso en las horas destinadas al sueño.

Otro problema que presentan los docentes al momento de planificar se relaciona con «La falta de experiencia, de conocimiento, de entendimiento y aptitudes». (Marsh, 1992, p.131). Por otro lado, Kneer (1986) informa que el 3% de los docentes se consideraba incapaz de elaborarlas. Junto a lo anterior, Marsh (1992) menciona falta de financiamiento para adquirir materiales necesario para el desarrollo de las clases; el clima de amenazas y resistencias en las escuelas; restricciones externas impuestas por empleadores y apoderados.

3.2.7C La planificación educativa diferencias entre profesores expertos y principiantes: Las investigaciones en planificación educativa han estudiado las diferencias entre las formas de planificar realizadas por profesores principiantes y

los profesores expertos en busca de antecedentes que permitan comprender como operan estos procesos de acuerdo al grado de experiencia de los docentes. Dodds (1994) señala que las investigaciones realizadas en el tema de la experticia docente (en general) describen las diferencias entre los profesores expertos y los principiantes, basados en estructuras cognitivas e indicadores de comportamiento y además especulan acerca de la forma de cómo se puede llegar a desarrollar la experiencia. En el ámbito específico de la planificación nos encontramos con las siguientes diferencias:

Byra y Coulon (1994) compararon el comportamiento de un grupo de futuros profesores durante la instrucción, quienes tuvieron como condición realizar una clase planificada y otra sin planificar, los resultados señalan que la planificación tiene un efecto positivo en el comportamiento de algunos maestros durante la instrucción.

Stroot y Morton, (1989) señalan que los profesores principiantes son más dependientes de su planificación de sesión en comparación con los profesores con experiencia intermedia y los más experimentados. De igual manera, Granda (1996) señala que los objetivos que formulan los profesores principiantes manifiestan una preocupación por el control y la gestión del aula. Stroot y Morton (1989) agregan que en la medida que estos profesores adquieren mayor seguridad y experiencia dejan de ser dependiente de la planificación de sesión. Del mismo modo, Viciano (1996) da cuenta de esta situación, señalando que los profesores en sus primeros años de experiencia docente van cambiando el foco de preocupación desde el control de los alumnos y la planificación hacia una preocupación por los aprendizajes de los alumnos.

Borko y Livingston (1989) compararon los procesos de planificación de futuros profesores y de profesores expertos. Ambos, expertos y novatos desarrollan planes mentales detallados sobre sus episodios de enseñanza. Sin embargo, los procesos utilizados por profesores principiantes y expertos difieren. Griffey y Housner (1991) mencionan que los docentes expertos no planean simplemente actividades, sino que realmente diseñan tareas que pueden ser utilizadas con los alumnos, planifican para prevenir problemas durante la instrucción al anticiparse en cómo lograr pasar de una actividad, planea contingencias por si se presentan problemas en el desarrollo de la sesión y sobre el dominio de los alumnos con relación a los contenidos. Berliner (1986) considera que a pesar de las aparentes diversidades de los profesores expertos en las diferentes áreas de la pedagogía, los expertos parecen poseer habilidades y actitudes similares, utilizan

modos comunes de percibir y procesar la información y las habilidades anteriores no se encuentran dentro de los profesores principiantes.

Hall y Smith (2006) mencionan que los docentes expertos no suelen diseñar los planes de clase de manera detallada, sino que solamente los elaboran en forma de notas.

Por otro lado, McCutcheon y Milner (2002) informan que los modelos de planificación que utilizan los profesores con experiencia y principiantes se pueden encontrar patrones muy diferentes. Los principiantes utilizan el modelo propuesto por Tyler, enumeran una serie de actividades, programan una lista de actividades con respecto a la secuencia y la duración, y no consideran las habilidades y preferencias de los alumnos; es decir, planean las tareas sin considerar las respuestas de los estudiantes, como si lo hacen los expertos.

Concluida la presentación de la propuesta que conforma el primer factor o dimensión denominada «Planificación del tiempo de enseñanza», en el siguiente capítulo procedemos a presentar las tres propuestas teóricas de dimensiones que completan nuestro trabajo investigativo.



Introducción

Este capítulo continúa con la descripción de los componentes teóricos de los factores o dimensiones del constructo “Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza” iniciado en el capítulo tres. Como lo señalamos anteriormente, en consideración a la extensión de los antecedentes teóricos examinados, estimamos oportuno conformar dos capítulos que nos permitieran el manejo apropiado de los aspectos conceptuales investigados. Por esta razón, en el capítulo precedente se describieron los componentes de la «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», junto con ello, se elaboró una propuesta del factor denominado «Planificación del tiempo de enseñanza» que incluye los argumentos encaminados a demostrar su inclusión como variable explicativa del constructo.

4. 0.- PROPUESTA DE DIMENSIONES TEÓRICAS

En el presente capítulo se describen los restantes factores o dimensiones que conforman nuestra propuesta. Estas son: «Persistencia en el logro de las metas», se refiere a la cantidad de tiempo durante el cual el docente está motivado y activamente involucrado en el cumplimiento de las metas formuladas. En este sentido, la persistencia es

considerada un elemento clave para que la planificación y programación de las actividades docentes se concreten y puedan alcanzarse; El factor «Prioridades en el uso del tiempo docente», está relacionado con las decisiones que se toman respecto de la cantidad de tiempo para llevar a cabo una determinada tarea. En el ámbito educativo, el análisis de las prioridades se centra en el papel que éstas juegan en la resolución de situaciones problemáticas e inciertas en las que es necesario elegir entre cursos alternativos de acción; El factor «Disposición docente para dar continuidad a la labor de enseñanza», se refiere a la autoeficacia de los docentes para dar continuidad a los procesos instruccionales, este factor es concebido como una respuesta a aquellos aspectos que reducen el periodo efectivo de enseñanza y que afectan negativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.1.- Persistencia en el logro de las metas

En esta sección se exponen los antecedentes que conforman la subdimensión «Persistencia en el logro de las metas». Este factor o subdimensión del constructo «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», se centra en una materia relevante en el estudio de la conducta humana: las metas. Según Bandura (1987), las metas causan diversos efectos en las personas, siendo la motivación un factor importante en el mantenimiento y la dirección de la conducta a través del tiempo. La persistencia en el logro de las metas según Reeve (2003) se relaciona con los procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo en el cumplimiento de las metas formuladas. Kinicki y Kreitner (2003) introducen la voluntariedad de la motivación cuando la conceptualizan como «procesos psicológicos que producen el despertar, dirección y persistencia de acciones voluntarias y orientadas a objetivos». (p.142)

En tanto, Kuhl y Fuhrmann, (1998), consideran que el esfuerzo empleado y la persistencia son parte de los mecanismos de autoeficacia en la determinación personal de la acción, donde los procesos regulatorios juegan un rol importante; la autorregulación se refiere al grado en que la gente está motivada y es capaz de seguir con su meta y persistir en la acción hacia la meta, incluso cuando se enfrentan a la competencia.

En esta apartado se examinan los dominios de las metas y sus características, según la propuesta de Austin y Vancouver (1996); además, se examinan los efectos de las metas en los componentes motivacionales de base cognitiva, según la Teoría Cognitivo Social, Bandura (1987)

4.1.1. Dominio de metas

Austin y Vancouver (1996) definen «metas como representaciones internas de estados deseados, donde los estados son ampliamente interpretados como resultados, acontecimientos o procesos» (p.338). Además, postulan que las metas tienen una estructura compuestas por tres dominios: Propiedad de las metas; Organización de las metas y dimensiones de las metas. A continuación, conforme a la propuesta de Austin y Vancouver (1996) se procede a describir los «Dominios de metas»:

4.1.1A Propiedades de las metas según Austin y Vancouver (1996) A partir de la revisión de dos modelos de análisis de la conducta publicados en el año 1960, los autores asocian y atribuyen ciertas propiedades a las metas.

El primer trabajo corresponde al libro «Planes y estructura de la conducta», de Miller, Pibran y Galanter (1960) en el que proponen una unidad de análisis denominada TOTE, (sigla de Test-Operate-Test-Exit) que funciona como un ciclo de retroalimentación, donde el estímulo de entrada es evaluado en comparación con un estándar (por ejemplo, la meta), de no coincidir, el ciclo continúa hasta restablecer la discrepancia entre el estado inicial y el estado meta a alcanzar. Este proceso se describe como un modelo cibernético discontinuo.

El segundo trabajo corresponde a Powers, Clark, y McFarland, (1960) y se relaciona con la teoría de sistemas de control. En ella, proponen un modelo estructural de los procesos de meta. El modelo planteado es similar al de Miller, et al. (1960), pero las pruebas (Test) son continuas (no se sale del bucle) y, por lo tanto, requieren de procesamiento en paralelo. Esta operación está basada en una salida análoga a la prueba (Test), y no a la salida (Exit) «todo o nada» asociada con el modelo TOTE.

Según Austin y Vancouver (1996) ambos modelos se basan en una unidad cibernética que incluye una representación de un estado deseado, un criterio o estándar y como tales, las metas tienen ciertas propiedades importantes de comprender.

En concreto, señalan que la diferencia entre un estado deseado y un estado actual impulsa al organismo hacia la reducción de esa diferencia. Para ser de interés, la meta debe conducir a algún proceso en el organismo, incluso si no la alcanzan necesariamente. El estado deseado debe ser representado internamente para realizar la comparación.

Sin embargo, un problema a considerar es que la representación a menudo se concibe como resultado, no como sub-metas de comportamiento

necesarios para lograr la meta. Según (Hacker, 1985; Powers, 1973), esto bloquea la entrada (por ejemplo, la percepción del estado actual), interrumpe la prueba y por lo tanto, la operación sobre la meta. Por otra parte, los comportamientos del organismo que se pueden utilizar para alcanzar los estados deseados no se especifican en las metas.

En consecuencia, las metas muestran la propiedad de equifinalidad, lo que significa que las metas se pueden lograr a través de múltiples medios y en divergencia con el modelo de Miller et. al, (1960) con independencia del estado inicial. La propiedad de equifinalidad se utiliza para: a) explicar la personalidad (la meta es estable, incluso si los medios no lo son) y b) apoyar la existencia de una meta.

Finalmente, cabe señalar que aunque los procesos de metas puedan exhibir la propiedad de equifinalidad, no todos los sistemas que muestran equifinalidad tienen meta.

4.1.1B Organización de las metas según Austin y Vancouver (1996) A partir de la revisión de la literatura en el tema de las metas, Austin y Vancouver (1996), señalan que la organización de las metas obedece de forma dominante a una estructura jerárquica y que las pocas estructuras alternativas utilizadas, incluyen: redes, ramificación de senderos o árboles, gráficos y vectores.

Respecto de las jerarquías de las metas señalan que en un marco jerárquico común se ubica un pequeño conjunto de metas y al final de la jerarquía un conjunto de metas que no pertenecen al orden superior. La teoría de la individualidad, por ejemplo, representa el típico sistema jerárquico. En este sistema, la meta de más alto nivel es para «optimizar el significado personal», y el siguiente nivel incluye la satisfacción de vida, el mantenimiento de autoimagen, y la evolución de metas relacionadas con la visión del mundo. Es de suponer que las funciones de las metas sean proporcionar organización y orientación general para la vida, similar a valores terminales o al autoconcepto. Bajo el sistema de metas de orden superior están las sub-metas, las cuales a su vez tienen sub-metas en cascada hasta el nivel de las tensiones musculares (Powers, 1973, 1989).

Como ejemplo de una jerarquía de meta, los autores proponen considerar la meta proximal de un estudiante que desea obtener buenos resultados en la próxima prueba en una clase de psicología. Esta meta es compatible con una meta más amplia de obtener una buena calificación en ese curso. La meta del curso, a su vez soporta una meta aún más amplia de lograr un buen desempeño

académico. El buen desempeño en el ámbito académico es en sí mismo un requisito previo para conseguir un buen trabajo o para ingresar a la educación avanzada, que es el deseo de algunos estudiantes. Estas metas más amplias son parte de una estructura de valores que enfatiza el trabajo duro o asocian la autovaloración con altos ingresos, el prestigio ocupacional y logros intelectuales. Moviéndose hacia abajo en la jerarquía de la meta de realizar un buen examen, nos encontramos que hay que desarrollar o usar estrategias (por ejemplo, metas de orden inferior) que pueden incluir la lectura de textos, tomar notas y revisar apuntes, o la formación de grupos de estudio. Para leer el texto, las metas secuenciales de lectura de cada página a la vez se llevan a cabo con sub-metas paralelas (no consecutivas) de sostener el libro y mirar las palabras. Estas metas se logran poniendo y activando objetivos de tensión para los músculos en las manos, dedos, cuello y ojos.

Respecto de la jerarquía de metas, Austin y Vancouver (1996) señalan que, cuando se consideran múltiples metas, sus interrelaciones son críticas. Esto es particularmente cierto para la estructura metas en lo referido a las entradas y salidas necesarias para el procesamiento de meta. El uso de una formulación de abajo hacia arriba, de las entradas para los bucles de orden superior se ha conceptualizado como un juego de salidas de ciclos TOTE de nivel inferior. Es decir, la percepción de la situación actual de una meta es una función de las percepciones del estado actual de las sub-metas. Mientras que en una formulación descendente, las salidas de las metas de ordenes más altos activan o determinan el nivel deseado de sistemas de meta de orden inferior.

Austin y Vancouver (1996) señalan que de distintos niveles de jerarquía han recibido distintos nombres y que tales nombres reflejan un enfoque basado en la acción jerárquica o en una jerarquía perceptiva. Por un lado, el primer enfoque se centra en las acciones necesarias para alcanzar las metas y, por otro lado, el segundo se centra en la información necesaria para evaluar el progreso de las metas.

Austin y Vancouver (1996) señalan que lo común en las investigaciones de metas ha sido utilizar uno o dos niveles de jerarquía o se han centrado en diferentes niveles o a través de estos niveles. En función de los intereses, cualquiera de estos niveles puede ser apropiado para una sola pregunta de investigación. Sin embargo, la comprensión del contexto completo para un determinado comportamiento o secuencia de comportamiento requiere modelos y métodos multinivel.

Por último, los autores examinan y describen un variado conjunto de investigaciones relacionadas con los distintos niveles de estructura jerárquica de las metas, desde el dominio cognitivo y el dominio de la motivación.

4.1.1C Dimensiones de metas: Austin y Vancouver (1996) señalan que el análisis factorial exploratorio, determina habitualmente entre cuatro y seis factores que conformarían las dimensiones de metas. De acuerdo con: (Austin y Vancouver, 1996; Ferretti, MacArthur y Dowdy, 2000; Latham, Daghighi y Locke, 1997; Locke y Latham, 1990; Page-Voth y Graham, 1999; Bandura, 1987) procedemos a exponer las dimensiones comunes presentes en los distintos estudios y enfoques de las dimensiones de metas. Al igual que Austin y Vancouver (1986) hacemos la salvedad de considerar los distintos contextos en que se desarrolla una meta y las discrepancias que producen estos tres contextos: persona, tiempo y metas.

A continuación se describen las siguientes dimensiones de metas: Importancia-compromiso; Especificidad representación; Nivel de dificultad; y Proximidad de la meta, extensión y perspectiva temporal futura.

Importancia-compromiso

Austin y Vancouver (1996) señalan que la importancia de las metas es multidimensional y que existen varios conceptos que se le asocian, como: el atractivo de meta, la intensidad, la valencia y la relevancia entre otros. Por ejemplo, la valencia se refiere al afecto positivo o negativo asociado a la meta o al grado de satisfacción esperado.

Por otro lado, la importancia de la meta, puede ser clasificada por alguna fuente externa, un supervisor, una unidad de trabajo o una organización. La importancia externa puede ser medida usando como criterio el tiempo gastado y o la criticidad si no se cumple la meta.

Otros conceptos asociados a la importancia de la meta son: la sensibilidad al error y el beneficio.

En tanto la deseabilidad está muy próxima a la dimensión de importancia, Wentzel (2000) refleja el valor que tiene para un sujeto alcanzar la meta, el disfrute derivado de su consecución, su utilidad para obtener otros resultados y los costes asociados a los intentos de aproximarse a ella.

Un tema relacionado con la importancia de la meta es el compromiso, entendido como el tiempo que un individuo está dispuesto a esforzarse por una meta específica, que es directamente relevante para el estudio de la persistencia en el esfuerzo de meta. Al incrementarse la importancia también lo hará la implicación o compromiso, concebida como la determinación a poner en práctica una conducta que conduzca a la meta que se pretende conseguir. Klein, Wesson, Hollenbeck, y Alge (1999)

También el concepto de control percibido pueden ser relevante para la comprensión del compromiso de meta (la importancia de la meta determina el compromiso con la meta subsecuente, es decir, las personas desarrollan y mantienen el compromiso con las metas que son importantes para ellos).

Finalmente, evaluar una meta como más importante que otra, da paso al establecimiento de prioridades. La evaluación e importancia de las prioridades también ocurre como una función de otras dimensiones de meta como la posibilidad percibida de alcanzar la meta o la ampliación temporal y la previsión. En resumen, la importancia de las metas es: a) inestable-dinámica, b) en función de la persona, la situación y el comportamiento y c) en relación con otras dimensiones de la meta.

-Especificidad representación

Austin y Vancouver (1996) señalan que la especificidad de meta es un aspecto de la representación de meta y que la distinción más común se realiza entre metas cuantitativas más específicas, «conseguir un sobresaliente en lenguaje», versus metas menos específicas, cualitativas. «Portarme mejor en clase». En el caso de las específicas se establecen criterios claros que indican si se han alcanzado o no, mientras que las generales suelen presentar formulaciones más vagas, con resultados indeterminados.

Por un lado, las metas específicas mejoran el rendimiento de la tarea, especialmente cuando son simples. Por otro lado, la especificidad a menudo covaria con la dificultad de meta.

Una distinción entre los resultados específicos y de procesos también es aplicable a las metas: las metas de resultado son fungibles una vez alcanzadas, ya que no es necesario recurrir a ellas a no ser que exista la necesidad de ser evocadas otra vez (Miller et al, 1960).

Las metas de proceso no están siempre sujetas a discrepancias, como «nunca se deja de aprender» o «mantener el refrigerador lleno» esta última categoría son metas sobre modos generales de ser.

Otra distinción se produce entre puntos ideales y preferencias de vector (Latil, 1957). Un punto ideal especifica un nivel particular de valor, por ejemplo, «me sentiré exitoso cuando gane 100,000 euros», sin embargo, no tiene que ser específico por ejemplo, «hacer que el ingreso correspondiente a la clase media defina el éxito para mí». Una preferencia de vector es infinita «si más dinero gano, mejor».

Matemáticamente, la especificidad puede ser operacionalizada como el número de cifras significativas utilizadas para representar la meta. Del mismo modo, parece posible representar las metas con diferentes operadores lógicos, como: «igual a», «mayor que», entre otros.

Bandura, señala que la influencia de las metas en la automotivación para alcanzar una tarea establecida, está determinada por la especificidad de la meta. «Las metas claras regulan la ejecución mediante la designación de tipo y cantidad de esfuerzos necesarios para alcanzarlas, y favorecen la autosatisfacción y la eficacia percibida originando signos inequívocos de logro personal» (Bandura, 1987, p.497). En cambio, las metas mal especificadas, aquellas en las que no se precisa un determinado nivel de realización, no proporciona la base necesaria para regular los propios esfuerzos o para evaluar la propia actuación.

Gollwitzer (1990) señala que un aspecto particularmente interesante de la especificidad es el concepto de implementación de las intenciones, esta se traduce en la especificación de señales o condiciones ambientales cuya presencia activa las acciones hacia la meta. Estos conceptos requieren de alguna forma de procesamiento paralelo para permitir el reconocimiento de la oportunidad o señal. Mientras tanto, el análisis en términos de atención De Simón (1994) sugiere que la activación de una meta hace ciertas características del entorno más sobresaliente o accesible y por el contrario la desactivación de una meta hace que esas características retrocedan a un segundo plano.

- Nivel de dificultad

El nivel de dificultad de una meta se establece a partir de las estimaciones realizadas por uno mismo y por otros de las probabilidades de

consecución de las metas. La dificultad de la meta es el nivel de una meta por una escala de rendimiento y a menudo es definida externamente al individuo.

Algunos constructos teóricos relevantes asociados a la dificultad de la meta, incluye las expectativas, la autoeficacia, la capacidad de control percibido y la facilidad. Según Austin y Vancouver (1996) todos estos términos se pueden agrupar en el concepto de creencias de agencia personal. La agencia personal, es un conjunto de creencias relacionadas con la probabilidad de consecución de las metas y estas, a su vez, son influidas por las creencias de contexto y las creencias de capacidad. Las creencias de contexto son creencias acerca de la capacidad de respuesta al medio que rodea a la meta, incluyendo la controlabilidad percibida y las expectativas de resultados definidos en Bandura (1986). Las creencias de capacidad son equivalentes a las creencias de autoeficacia en cuanto a recursos personales que los individuos creen que tienen para lograr las metas.

Para Bandura (1987), determinar el adecuado nivel de dificultad de las metas permite ajustar un apropiado nivel de esfuerzos para la ejecución. Metas muy elevadas, poco realistas, contribuyen al fracaso de aquellos individuos que no son capaces de determinar el grado real de dificultad para alcanzar la tarea. Repetidos fracasos en alcanzar una meta a la que se han dedicado grandes esfuerzos y tiempo debilita la percepción de autoeficacia y reducen la motivación por esa actividad. Bandura (1987) señala, en cambio, que:

La cantidad de esfuerzo y satisfacción que acompaña al cumplimiento de las distintas metas depende del nivel que se establezcan. Cuando la autosatisfacción es contingente con el logro de metas desafiantes, se emplea más esfuerzo que si se adoptan como suficiente otras metas más fáciles. (p.498)

El grado de dificultad de la meta depende tanto de las diferencias entre personas, como de su capacidad Locke, Motowidlo y Bobko (1986) destacan el poco grado de acuerdo entre las medidas de dificultad de meta y las creencias de capacidad. Sin embargo, señalan que la dificultad de las meta es frecuentemente predictivas del rendimiento, mientras que las creencias de capacidad son más predictivas de la aceptación de la meta asignada, y las creencias de contexto son más predictivas de comportamiento. Además, agregan que los cambios en el nivel de una meta deben producir cambios en las creencias en torno a la meta. Por último, las creencias de contexto pueden o no estar asociadas con un control real sobre el logro de metas.

- Proximidad de la meta, extensión y perspectiva temporal futura

Diferentes metas, en virtud de su tiempo de realización, se extienden a diferentes puntos en el espacio de vida futura. De acuerdo con este criterio, dependiendo del momento en que se alcanzan, las metas se clasifican próximas y distales.

Si uno considera la extensión temporal para una sola meta, esto simplemente puede ser una subdimensión de la dificultad de meta. Generalmente, a más corto el tiempo, más difícil la meta. Muchas investigaciones de metas realizadas en laboratorio limitan el tiempo disponible para la ejecución de la tarea, lo que recíprocamente aumenta la dificultad de la meta. (Locke y Latham, 1990a)

Zaleski (1987) desarrolló el Cuestionario de Metas para evaluar el conflicto, la importancia, y las dimensiones de las expectativas de metas y asoció los resultados con tres comportamientos de resultados: el esfuerzo, la satisfacción y la persistencia. También, Gjesme (1981) elaboró la distancia psicológica de una meta utilizando el tiempo hasta el logro de objetivo, la orientación de tiempo futuro considerada como un rasgo, y la expectativa de alcanzar el objetivo (la probabilidad de logro).

Lewin (1964), argumentó que la motivación implica inevitablemente una perspectiva de tiempo, debido a la orientación futura de los seres humanos, su capacidad para retrasar la gratificación inmediata y su orientación hacia las metas.

La interacción entre la extensión temporal y el nivel de abstracción de meta indica que las metas en los niveles inferiores de abstracción son invariablemente a corto plazo, mientras que las metas en niveles superiores deben ser en términos más largos. Según Bandura (1987) cuán próxima o lejana se establezcan las metas en el futuro, influirá en la eficacia de las intenciones en la regulación de la conducta. Metas cercanas movilizan las autoinfluencias para dirigir la propia actuación en el presente, originando además, influencias autorreactivas motivadoras. Por ello, es bueno establecer submetas proximales que reducen el riesgo de autodesmoralización cuando se comparan los logros presentes con las enormes aspiraciones distales. «Las metas distales solas están demasiado lejos para proporcionar los incentivos y guías eficaces para la acción presente». (Bandura, 1987, p.499) En cambio, la influencia sobre la conducta en el presente aumenta la probabilidad de conseguir los futuros deseados.

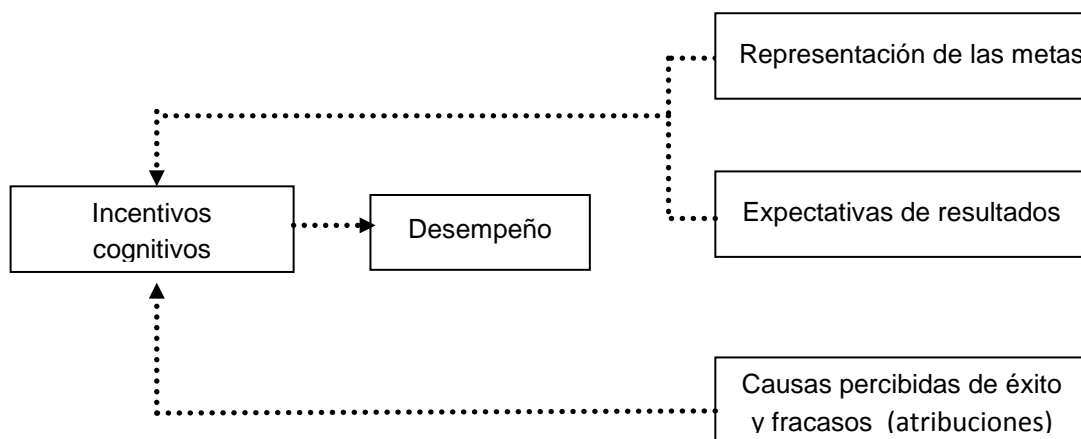
Bandura (1987) resumen del siguiente modo lo anterior:

La automotivación se mantiene mejor por medio de submetas proximales explícitas que actúan como instrumentos para el logro de otras metas futuras mayores. Las submetas proporcionan guías e inductores presentes para la acción, y su logro produce la información de eficacia y las autosatisfacciones que sirven para mantener los propios esfuerzos durante mucho tiempo. De este modo, por medio de una progresión de submetas, cada una de las cuales tiene una elevada probabilidad de éxito, se consigue la persistencia que conduce al dominio final de una actividad. La utilización de metas proximales como mecanismo motivacional no implica ninguna restricción en la perspectiva futura de aspiraciones. El desarrollo personal se favorece más mediante la combinación de aspiraciones distales y autoguías proximales. (p.501)

4.1.2 Las metas y los procesos motivacionales

Bandura, (1977) distingue tres formas diferentes de motivaciones cognitivas en torno a las cuales se han construido diferentes teorías. Estas incluyen las atribuciones causales (teoría de la atribución), las expectativas de resultados (teoría de expectativa valor) y las metas cognitivas (teoría de las metas). En la siguiente figura se representa una visión esquemática de la motivación cognitiva basada en metas cognitivas, expectativas de resultados y atribuciones causales.

Figura N° 4.1 Motivación cognitiva. Bandura, A. (1977): *Self-efficacy The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company New York.



4.1.2A Las atribuciones causales: De acuerdo a la teoría de la atribución (Weiner, 1985), los juicios retrospectivos de las causas de las actuaciones propias tiene efectos motivacionales. Según esto, quienes atribuyen sus éxitos a sus capacidades personales y sus fracasos a un esfuerzo insuficiente emprenderán tareas difíciles y persistirán de cara al fracaso. (Bandura, 1977). En este caso, la motivación proviene de la atribución que realiza el sujeto ya que sus resultados están influenciados por

la cantidad de esfuerzo que invierte. Las atribuciones estables de éxito aumentan las expectativas de éxito futuro; las atribuciones afectan las expectativas que tiene la persona de éxitos futuros. Por el contrario, los que atribuyen sus fracasos a carencias en la habilidad y sus éxitos a factores circunstanciales mostrarán escaso esfuerzo y renunciarán fácilmente cuando se encuentran con dificultades. Bandura, (1987).

4.1.2B Expectativas de resultados: La teoría de la expectativa-valor da cuenta de la motivación por incentivos. Según esta teoría las personas se motivan y guían sus acciones de forma anticipada por los resultados que esperan obtener. Sin embargo, es importante señalar que las expectativas que generan estos resultados están basadas en que una conducta determinada tendrá un resultado determinado. Según, Reeve, (1994) señala que los psicólogos cognitivos actuales definen las expectativas como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar unas metas concreta. Lo que permite al individuo predecir la probabilidad de que se dé un acontecimiento o una consecuencia es una estructura de conocimientos basados en la experiencia previa.

Además, la intensidad de la motivación es regida por las expectativas de que ese comportamiento o acción en particular producirá los resultados especificados y por el valor de estos.

La teoría expectativa-valor señala que la expectativa es una creencia de que la realización de una conducta en particular tendrá un resultado determinado y el valor es la importancia que potencialmente tiene para el individuo lograr dicho resultado. Según Bandura (1977) la teoría de la expectativa-valor predice que cuanto mayor es el valor que un determinado comportamiento puede conseguir resultados concretos y cuanto más alto se valoran los resultados, mayor es la motivación para llevar a cabo esa actividad.

4.1.2C Las metas y objetivos cognitivos

Bandura, (1987) considera que las metas son aspectos importantes de la motivación cognitiva. Señala que gran parte de la conducta se dirige y mantiene durante largos periodos de tiempo, a pesar de no existir inductores externos inmediatos que la sostengan. En estos casos, los incentivos para la acción están arraigados, principalmente, en actividades cognitivas.

Las metas y objetivos cognitivos juegan un importante papel en la motivación mediante el ejercicio de la autoinfluencia y la reacción auto-evaluativa de las propias acciones. De este modo indirecto, las metas y objetivos explícitos y

desafiantes mejoran y sostienen la motivación. Los mecanismos cognitivos como la autorregulación intencional de la conducta, permiten el comportamiento motivado, evitando de este modo, ser arrastrados por un estado futuro hipotético.

4.1.3 Efectos de las metas

Bandura (1987) postula que las metas que regulan la conducta tienen efectos psicológicos diversos. A continuación se revisan los efectos de las metas y objetivos en la motivación, la autoeficacia y el incremento del interés.

4.1.3A Efectos motivacionales: La Teoría Cognitiva Social postula que las metas aumentan la motivación a través de influencias autorreactivas. Pero sobre este asunto, precisa que los efectos motivacionales proceden más de los mecanismos de autoinfluencia que de las metas en sí, al juzgar su propia conducta las personas pueden ajustar sus esfuerzos para lograr sus metas. Bandura (1987) señala: «Cuando las personas se comprometen a sí mismas con unas metas explícitas, las discrepancias negativas percibidas entre lo que hacen y lo que desean hacer crea una autoinsatisfacción que sirve de incentivo para aumentar los esfuerzos» (p.494), En tanto, Torre (2007) se refiere a esta situación del siguiente modo:

Esta motivación basada en el establecimiento de metas implica un proceso de comparación cognitiva por el cual la no consecución de la meta y, por lo tanto, de la satisfacción personal, incita al individuo a dirigir su conducta en una dirección y a crearse incentivos para invertir el esfuerzo necesario. (p.55)

Para Bandura (1987) la activación de los procesos de autoevaluación por medio de la comparación interna requiere la existencia de metas personales y el conocimiento del nivel de la propia ejecución. La ausencia de cualquier de estos dos factores no permitiría establecer las bases para las respuestas autoevaluativas y en consecuencia la automotivación tendería a disminuir. Al no poder establecer las discrepancias debido a la falta de un factor comparativo, la motivación tenderá a ser baja. El establecer metas para uno mismo, sin conocer el nivel apropiado de ejecución, o el mero hecho de conocer el nivel de ejecución sin establecer una meta, no produce efectos motivacionales importantes.

Bandura (1987) señala que la relación entre la motivación y las discrepancias percibidas se caracteriza por no ser de tipo lineal. Por ejemplo, cuando las tareas a ejecutar para el logro de una meta están muy lejanas, producen desaliento y llevan al abandono de las metas establecidas, al disminuir la autoeficacia percibida para la consecución de las mismas. Mientras que las ejecuciones moderadamente discrepantes, que no afectan la probabilidad percibida

de lograr metas, activan la autoinsatisfacción, estimulando a su vez el incremento de nuevos esfuerzos para el logro de las metas a las que se aspira, las que de este modo aparecen como posibles de alcanzar mediante un esfuerzo mayor. Por último, las ejecuciones que se aproximan con una corta diferencia al logro de las metas del individuo también son factibles de considerar como altamente motivadoras cuando refuerzan las autocreencias de que a través de un gran esfuerzo, estas podrán ser alcanzadas e incluso superadas.

Finalmente, respecto al incremento de los efectos motivadores de las metas, Bandura, (1987) señala que estas no solo reflejan la cantidad de esfuerzo asignado a una tarea, además aumenta y encauza la atención a aspectos relevantes de las actividades. También aumenta el procesamiento cognitivo de la información que surge de la participación de las actividades en desarrollo.

4.1.3B Efectos de la autoeficacia: Las metas dirigen y crean incentivos para la acción. Además, desempeñan un rol sobresaliente en el desarrollo de la autoeficacia. Bandura, (1987) señala que ante la falta de criterios para juzgar sus ejecuciones, la persona carece de antecedentes para valorar su actividad y para enjuiciar su capacidad. Ante esta situación, las metas proximales cumplen una función indicativa de dominio de la tarea que permite aumentar las percepciones de autoeficacia. En sentido inverso, las metas distales al estar alejadas en el tiempo no proporcionan indicadores apropiados para juzgar los progresos que permitan determinar el aumento de la autoeficacia.

En lo que respecta a la automotivación, Bandura distingue la forma en que los criterios internos y la autoeficacia percibida actúan en la causación de la acción, señalando que ambas se relacionan de forma interactiva y no como mecanismos separados. De este modo:

el logro de metas aumenta la eficacia personal y los juicios de la persona sobre sus capacidades influyen, a su vez sobre sus aspiraciones, la cantidad de esfuerzo que moviliza para perseguir las metas adoptadas y su respuesta a las discrepancias entre sus ejecuciones reales y la que desea alcanzar» (Bandura, 1987, p.495).

Al contrario de las personas que albergan dudas de sí mismas, las personas seguras se fijan metas desafiantes con las que aumentan su nivel de motivación, como consecuencia, aumentan sus conocimientos y habilidades, lo que posteriormente aumenta su sentido de eficacia personal.

Bandura (1987) señala que las percepciones de eficacia personal para el logro de las metas producen en parte un efecto en las discrepancias

negativas respecto de esas metas. A la luz de estas percepciones, para algunas personas estas discrepancias serán interpretadas como motivadoras o desalentadoras. Aquellas que dudan de sí, se desalentarán rápidamente ante resultados adversos, mientras que aquellas que se sienten capaces aumentarán sus esfuerzos en la consecución de sus metas, y aunque no lo logren, ellas no dudará de sus capacidades, sino que lo atribuirán a lo elevado de la meta. Respecto de las personas que se perciben como ineficaces, aquellas que desisten con celeridad ante las dificultades y metas desafiantes, al negarse las experiencias de dominio autoafirman sus debilidades, disminuyen sus capacidades y la propia confianza.

Las influencias autorreactivas que se producen cuando las ejecuciones no consiguen alcanzar los propios criterios internos revelan que los efectos de los sistemas de metas sobre la motivación están mediados por mecanismos autoevaluativos y de autoeficacia activados por la comparación cognitiva. (Bandura, 1987, p.496)

Además, señala que las respuestas autoevaluativas actúan de formas distintas cuando existen distintos patrones de información comparativa. Por ejemplo, cuando la persona cuenta con una meta y retroalimentación de los progresos en la ejecución, las influencias autorreactivas al comparar estos factores es altamente predictiva de la motivación. Cuando a la persona no le satisface una ejecución por debajo de sus metas, aumentará sus esfuerzos futuros; a mayor autoeficacia percibida para lograr sus metas, más intensos serán sus esfuerzos. Cuando no se cuenta con uno de los factores para realizar la comparación indispensable para activar las influencias autorreactivas, la motivación estará condicionada por la información disponible o por la información que el sujeto obtenga por sí mismo. Cuando la persona tiene una meta desafiante, pero no tiene retroalimentación de su desempeño, a mayor eficacia percibida para alcanzar la meta y más satisfecho con su ejecución, pondrá mayor energía a sus esfuerzos. De igual modo, cuando obtiene retroalimentación sobre logros importantes sin una meta que marque sus pretensiones, cuanto más complacido se sienta por mantener el mismo nivel de ejecución, más persistente será su conducta. Por último, cuando las metas y retroalimentación de una ejecución están por debajo de las pretensiones, el esfuerzo se regula por el nivel de autosatisfacción.

La influencia autorreactiva de las metas y la retroalimentación de la ejecución predicen los cambios en la motivación en la ejecución a lo largo del tiempo. Las personas autoinsatisfechas pero autoeficaces aumentan sus esfuerzos de ejecución, mientras que las personas autoinsatisfechas o autoeficaces mantienen sus esfuerzos, las personas que se juzgan como ineficaces para alcanzar sus metas se conforman con metas inferiores, disminuyen sus esfuerzos y su ejecución es notoriamente inferior.

Según Bandura y Cervone (1986) en función de su dirección y magnitud, las discrepancias entre ejecuciones y las metas pueden aumentar el potencial motivador de uno de los factores autorreactivos y disminuir, simultáneamente el potencial del otro. En este sentido, Bandura (1987) establece tres niveles de comparación entre la lejanía o cercanía de los logros de metas y las ejecuciones. En el primer caso, cuando los logros se alejan mucho de las metas aumenta la autosatisfacción pero se reduce la percepción de autoeficacia para el logro de las metas, lo que conlleva que la persona disminuya sus miras o pretensiones. De este modo, el descenso de la autoeficacia induciría a adoptar una meta menos ambiciosa, lo que serviría para reducir las autorreacciones negativas. Las discrepancias menores reducirían la autoinsatisfacción pero aumentarían las autopercepciones de autoeficacia. En los casos restantes, Bandura, (1987) expone dos circunstancias en las que el logro de las metas influye en la motivación para la ejecución: cuando los logros se acercan a las metas y cuando los logros superan las metas. En el primer caso, los sujetos que se consideran eficaces elevan sus pretensiones, creando nuevos inductores de la motivación. En el segundo caso, al no existir insatisfacción la motivación proviene de la percepción de autoeficacia y los desafíos que se imponga a sí mismos.

4.1.3C Efectos incrementadores del interés: El logro de metas que representan un desafío crea autosatisfacción y una sensación de realización. Bandura y Cervone (1986) señalan que el nivel de autosatisfacción suele ser proporcional a las discrepancias entre los objetivos valorados y los logros reales; es decir, cuanto más coincidan éstos con las intenciones respecto a la meta, mayores serán las autorrespuestas positivas.

Según Bandura (1987) el aumento del interés proviene de la satisfacción que produce el alcanzar las metas. La consecución de metas explícitas asequibles aumenta el interés y la participación en las tareas. En tanto, el intentar actuar de la mejor manera posible sin metas definidas no produce autosatisfacción ni interés.

Bandura (1987) precisa que el establecimiento de metas no estimula necesariamente el interés y la autosatisfacción, (aun cuando mejore la ejecución), al menos que se utilicen para aumentar las competencias, dominar los desafíos mediante habilidades personales o aumentar el nivel de ejecución. En situaciones laborales que impliquen la ejecución repetitiva de actividades monótonas, la adopción de metas incrementa la productividad, aunque, no necesariamente el gusto por ella. El aumento en la productividad, sin las debidas recompensas en las

utilidades, puede generar resentimiento o causar conductas de resistencias si el aumento en la ejecución solo sirve para establecer metas aun más altas. En este último caso, lo que se obtiene es mayor insatisfacción. Por el contrario, aquellas tareas que tienen mayor probabilidad de conseguir una adecuada relación entre el establecimiento de metas, ejecución eficaz y aumento de interés, son las que se relacionan con el beneficio personal (automejora) o las que contribuyen al desarrollo de actividades consideradas valiosas.

4. 2.- Establecer prioridades en el uso del tiempo

En esta sección del presente capítulo, se exponen aquellos aspectos de la gestión del tiempo que conciernen al establecimiento de prioridades. En primer lugar, se define el concepto de prioridades a partir de sus características esenciales. A continuación se revisa el establecimiento de prioridades de acuerdo a la urgencia o importancia de la tarea. También se presentan e interpretan las prioridades de acuerdo a la Matriz de Gestión del Tiempo, elaborada por Covey, Merrill y Merrill (1995). Posteriormente, se revisan las investigaciones realizadas en el tema, que se presentan de acuerdo a dos criterios: las investigaciones de las prioridades establecidas durante el proceso de planificación de los planes y las investigaciones que tratan las prioridades en la fase de ejecución de la tarea o sea durante la práctica educativa, que se caracterizan por ocurrir en contextos de cambio e incertidumbre. Finalmente, se revisa el establecimiento de prioridades en la labor educativa caracterizada por ser una actividad singular, compleja y sumamente incierta.

Cabe señalar dos situaciones respecto de las prioridades, en primer lugar, la escasez de investigaciones empíricas que traten las prioridades como objetos de investigación -este hecho puede deberse a que algunos estudios las consideran un componente de la planificación- y en segundo lugar, el carácter contextual específico en que estas ocurren. Pero, lo que puede parecer una dificultad, en un contexto educativo que se caracteriza por ser una actividad eminentemente práctica, la gestión de las prioridades adquiere relevancia. En consecuencia, se han considerado las prioridades como una dimensión o factor del constructo «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza».

4.2.1.- ¿Qué son las prioridades?

Las prioridades están relacionadas con la capacidad de los individuos para prever situaciones considerando los parámetros de importancia o urgencia con que se ejecutarán determinadas acciones contempladas en los procesos de planificación; nos referimos a las actividades previstas con la intención de conseguir un propósito o fin.

Classen et al. (2004) señalan que priorizar es un componente de la conducta de planificación y se refiere a la determinación del orden en que las tareas o metas previstas serán procesadas o ejecutadas. Mackenzie (1990), señalan que las prioridades se pueden definir como metas y objetivos que han sido clasificados en orden de importancia. Considerando tanto la importancia a largo como la urgencia a corto plazo de la tarea. Miller, et al (1960) consideran que los planes se encuentran jerárquicamente organizados actuando como intermediario entre la cognición y la acción dando sentido, forma y dirección al comportamiento del individuo.

Asignar prioridades es una conducta que involucra un acto de valoración entre distintas opciones basado en un proceso de deliberación acerca de la manera más adecuada de lograr un objetivo o fin. La valoración consiste en determinar los parámetros de importancia y/o urgencia relativa entre determinadas tareas que deben ser llevadas a la acción, fijando para ello criterios de tiempo u orden en relación a la anterioridad de unas respecto de otras. Por ejemplo, aquello que tiene mayor prioridad:

- Se encuentra primero en comparación con otras actividades o procesos.
- Será atendido con mayor prontitud.
- Recibirá más recursos.

4.2.2.- Características de las prioridades de acuerdo a sus fases de implementación

Al revisar la literatura observamos que las prioridades operan en dos planos o fases, no necesariamente concordantes entre sí. La primera fase está muy relacionada con el proceso de planificación, etapa donde se establecen objetivos y metas. Es una fase esencialmente de escritorio, de diseño o elaboración que tiene como propósito asignar parámetros de importancia o urgencia a eventos que se ejecutarán posteriormente en el tiempo. En esta fase se establecen de antemano las prioridades relativas entre tareas o procesos planificados, aquí las prioridades operan en el plano de las ideas, como eventos hipotéticos que se formulan con el propósito de prever situaciones futuras.

Una segunda fase ocurre durante el proceso de realización o ejecución de los planes. Es una etapa que transcurre en la acción práctica y que se caracteriza por la tensión entre las prioridades propuestas y la realidad. Aquí se debe decidir cuán acertadas son las prioridades para continuar con ellas, o si se deben reajustar o abandonar. Pero además, esta fase se caracteriza por el surgimiento de situaciones no contempladas que requieren de atención, son situaciones de cambio e incertidumbre donde surgen nuevos eventos que interrumpen y se instalan como prioridades por sobre las previamente establecidas. En esta fase, la incertidumbre se presenta como fuente de confrontación entre

eventos que compiten por la primacía de atención (prioridad) y surge en una realidad compleja y dinámica donde se debe elegir entre distintos caminos de actuación. Etkin, (2006) denomina estos eventos como «lo emergente», refiriéndose en estos términos a todas aquellas situaciones no planeadas que se instalan como condiciones o pautas de futuro.

4.2.3.- Prioridades: Urgencia e importancia

Desde la literatura popular en gestión del tiempo, Covey, Merrill y Merrill (1995) en su libro “Primero lo primero” se refieren a la urgencia y la importancia como conceptos fundamentales para determinar las prioridades. Señalan que estos conceptos constituyen paradigmas básicos mediante los cuales las personas visualizan sus tiempos y sus vidas.

4.2.3A.- *El establecimiento de prioridades de acuerdo a la urgencia de la tarea:* La urgencia es una actividad que está determinada por una necesidad de realización inmediata, en consecuencia cualquier otra actividad pierde prioridad en su ejecución. La urgencia rompe el flujo normal de las actividades planeadas, las interrumpe y se superpone a ellas, pues su prioridad siempre implica responder a una situación de riesgo, peligro o eventual fracaso, que se debe atender.

La urgencia influye de forma poderosa en las elecciones de las cosas que los individuos deben hacer, constituyendo un factor significativo en sus vidas.

Cuando la persona muestra una alta predisposición a relacionarse desde la urgencia de forma adictiva, responden a un paradigma operativo en el que la importancia pierde valor pues, consideran que «lo primero» es lo urgente sin detenerse a pensar si lo que se hace es realmente necesario. *Covey, Merrill y Merrill (1997) señalan:* Experimentamos una superioridad temporaria al resolver crisis urgentes e importantes. Cuando debemos resolver algo sin importancia nuestra fijación en la urgencia es tan poderosa que hacemos cualquier cosa por el simple hecho de estar activos. (p.46).

Indudablemente, existe una relación entre el tipo de persona que se relaciona desde lo urgente y el mito del activismo que considera que la persona que más se mueve es más eficaz. Al funcionar desde la urgencia, las personas pueden operar con niveles inadecuados de activación, lo que conlleva riesgo de conductas que en estos casos podrían afectar a la calidad de las prioridades emergentes.

4.2.3B.- *El establecimiento de prioridades de acuerdo con la importancia de la tarea:* En lo referente a la importancia, se señala como una cualidad asociada a las consecuencias; una tarea aumenta su importancia si las consecuencias de fracasar en ella aumentan. Se relaciona con la capacidad previsor y de autorregulación. Al definir las prioridades de una situación a partir de la importancia, la persona se encuentra en un estado cercano u optimo para realizar la actividad ya que, no se encuentra presionada por lo urgente, en consecuencia su desempeño se vera favorecido. Esto adquiere sentido cuando pensamos que «tiene más importancia lo que se hace y cómo se hace que la velocidad en realizarlo (Covey, et. al., 1997).

4.2.4.- Matriz de Gestión del tiempo

Una prioridad se compone de dos elementos: urgencia e importancia. Covey et, al. (1997) presentaron una tabla de doble entrada denominada «Matriz de administración del tiempo» en la que clasifican las actividades en cuatro cuadrantes, los que reflejan las consecuencias de relacionarse preferentemente con alguno de estos conceptos. Los cuadrantes se obtienen al cruzar los siguientes criterios: actividad «urgente»; «no urgente»; e «importante»; «no importante».

Cada uno de los cuadrantes refleja estilos de trabajo que las personas utilizan en sus actividades y de ellas se derivan consecuencias que facilitan, obstaculizan o distraen el cumplimiento de determinadas tareas o metas.

En la siguiente tabla se presentan cada uno de los cuadrantes pudiéndose observar las características que se le asocian, posteriormente se explica la función de cada cuadrante y se describe el impacto y las consecuencias que se derivan del establecimientos de prioridades.

Tabla Nº 4.1 Matriz de administración del tiempo. Covey, S., Merrill, A., y Merrill, R. (1997). Primero, lo primero. Editorial Paidós, Barcelona.

	Urgente	No Urgente
Importante	Cuadrante 1 Crisis, Presión, “apagar incendios”, fechas límites, problemas acuciantes.	Cuadrante 2 Planificación, visión, valores, preparación, recreación verdadera.
No Importante	Cuadrante 3 Interrupciones varias, reuniones imprevistas, visitas inesperadas.	Cuadrante 4 Actividades de evasión, trivialidades, pérdida de tiempo.

4.2.4A.- *Cuadrante 1 de lo Urgente e Importante:* Según Covey et al. (1997) este cuadrante se caracteriza por una gestión orientada a resolver problemas acuciantes, enfrentar crisis, situaciones que requieren nuestra atención inmediata o en un futuro próximo y que no podemos pasar por alto porque de ello depende nuestra existencia. Por ejemplo: proyectos con fechas de cierre y con tiempo límite, vencimientos, reparación de una maquina que paraliza la producción, someterse a una cirugía cardiaca, etc. En otras palabras, todas aquellas actividades inmediatas que presionan sobre nosotros, porque lo urgente y lo importante tiene prioridad sobre todo lo demás.

En este cuadrante es donde nos desenvolvemos, producimos, aplicamos nuestra experiencia y juicio para responder a muchas necesidades y desafíos. Pero también es preciso advertir que muchas actividades importantes se vuelven urgentes dado que son postergadas más allá de lo necesario o por que han sido planificadas de forma insuficiente.

Permanecer mucho tiempo en actividades Urgentes e Importantes puede ser excitante pero nos lleva a sufrir estrés, agotamiento y profundas crisis.

4.2.4B.- *Cuadrante 2 de lo Importante, No Urgente:* Según Covey, et, al. (1997) este cuadrante se refiere a aquellos asuntos que son importantes, pero cuya resolución tiene como límite una fecha lejana en el tiempo, -ya que al ser no urgente, no requiere una realización inmediata- estos asuntos nos permiten dedicar tiempo a nuestro aprendizaje y a mejorar para el futuro. La mayoría de las cosas realmente importantes en nuestras vidas no son urgentes, por este motivo,

permanecer en este cuadrante nos permite planificar, preparar y prever situaciones futuras: planificar mejoras, capacitar, prevenir riesgos, anticiparse a tendencias, resolver conflictos antes de que se transformen en crisis, descanso y recuperación de energías personales, entre otras.

Al incrementar el tiempo que pasamos en este cuadrante, crece nuestra capacidad para ejecutar las tareas, porque representa el desarrollo de las capacidades para mejorar la respuesta a desafíos futuros. Además, impide que muchos asuntos se vuelvan urgentes. Esta categoría es lo que divide a la gente eficaz de la ineficaz.

4.2.4C.- *Cuadrante 3 de lo Urgente, No Importante:* Según Covey, et, al. (1997) es el cuadrante del engaño, que alienta la creencia que operar desde «lo urgente» con persistencia, transforma químicamente las actividades en importantes. Permanecer mucho tiempo en este cuadrante genera la ilusión, la trampa de suponer que se opera desde lo importante. Pero en realidad la mayor parte del tiempo está destinada a satisfacer las prioridades y las expectativas de los demás.

En este cuadrante las actividades importantes solo lo son para terceras personas pero aportan poco valor a las tareas personales, ya que tienen como costo la postergación de los propios deseos y aspiraciones. Algunos ejemplos de estas actividades son: responder con urgencia un documento importante para nuestros jefes; asistir a reuniones no planificadas para cumplir con los deseos de quienes las convocan; atender solicitudes y visitas inesperadas. En general, muchas actividades que distraen de las tareas de los Cuadrantes 1 y 2. Son tentaciones constantes ya que de ellas derivan muchas veces nuestra popularidad y aceptación personal frente a las demás personas.

La frase típica de este cuadrante es: «Me pasé todo el día ocupado, pero siento que no hice nada de lo importante que tenía previsto».

4.2.4D.- *Cuadrante 4 de lo No Urgente, No Importante:* Según Covey et al. (1997) las actividades No Urgente, No Importante son de baja prioridad y poco valor. Son consideradas: evasión, trivialidad, ocio no planificado, pérdidas de tiempo, etc. Principalmente son actividades que no nos proporcionan ganancias, sino deterioro.

Aunque, a menudo las personas «escapan» al cuadrante IV para sobrevivir o porque les hace sentirse bien. Permanecer demasiado tiempo en este cuadrante tiene consecuencias como una inadecuada preparación para enfrentarse

a los problemas o una escasa previsibilidad ante situaciones que pueden derivar en crisis.

Permanecer en este cuadrante puede parecer atractivo, pero a la larga constituye una amenaza que puede hacer peligrar los objetivos que las personas se han propuesto.

La Matriz de administración del tiempo presentada por Covey, Merrill y Merrill, (1997) es un importante instrumento para reconocer cómo la interacción entre los criterios de urgencia e importancia determinan las prioridades. Además al situarse las personas en cada uno de los cuadrantes en cierto modo determinan el valor de las actividades o tareas que realizan. Así por ejemplo los cuadrantes 1 y 2 son los más productivos y los que nos reportan mayores beneficios en nuestras tareas; en sentido contrario, los cuadrantes 3 y 4 son verdaderos consumidores de nuestra energía. A estos últimos se les llama «Robatiempos».

4.2.5.- Trabajos empíricos en el establecimiento de prioridades.

Aunque los trabajos empíricos relacionados con el establecimiento de prioridades son escasos, la revisión bibliográfica nos permitió recolectar y revisar algunas investigaciones que tratan el tema de manera directa. Sin embargo, hemos incluido algunos trabajos que de forma tangencial tratan este aspecto de la gestión del tiempo, porque facilitan la comprensión de un fenómeno que relaciona el surgimiento de situaciones no contempladas en los planes con procedimientos que alteran las prioridades cuando se ejecutan las tareas. Por ejemplo, en el área de la gestión de la tarea cabe destacar algunas investigaciones relacionadas con la manera en que los pilotos aéreos priorizan las tareas en el trabajo de cabina en aeronaves y su relación con incidentes y accidentes aéreos. Este último aspecto es de especial importancia si se considera la peculiaridad de los procesos educativos, a la que Wilfred Carr (1996) juzga como una actividad singular, compleja y sumamente incierta.

4.2.5A.- Planificación centrada en prioridades, (Trípoli, 1998): El primer trabajo revisado corresponde a la investigación realizada por Trípoli, (1998) que investiga la planificación y las estrategias de asignación de roles de trabajos complejos caracterizados por alta discreción y múltiples demandas. Para ello, revisa los tipos de estrategias de trabajo que se asocian con el alto rendimiento de las personas en trabajos complejos, estas estrategias son: los planes de contingencia, la planificación anclada y la centrada en las prioridades. Siendo esta última estrategia la que procedemos a revisar:

Trípoli (1998) señala:

La estrategia de trabajo centrada en las prioridades se caracteriza por un enfoque amplio integrado en las prioridades de trabajo personal tanto durante el desarrollo de los planes cognitivos de los objetivos a largo plazo y en medio de las demandas del curso de acción. (p.457)²⁵

En este marco, un aspecto importante que examina esta investigación, es la relación entre un enfoque basado en una estrategia de trabajo de alta prioridad y el desempeño de los empleados. Trípoli postula que el foco de alta prioridad favorece un mayor desempeño del empleado. El estudio presenta evidencias que apoyan la hipótesis de que las estrategias de trabajo se relacionan con el rendimiento de los empleados y que las estrategias de planificación basadas en el enfoque de prioridades reportaron niveles más altos en el rendimiento de las personas en trabajos complejos. Al decir de trípoli (1998), las prioridades parecen ser la estrategia de trabajo características de la planificación más fuertemente relacionada con el rendimiento.

Sumado a lo anterior, el trabajo de Trípoli aborda el tema de la asignación de estrategias, este término hace alusión a las maneras en que los empleados asignan prioridad diferencial y de tiempo a las diversas tareas y responsabilidades que se les fijan.

...el reto de gestionar múltiples demandas de un trabajo complejo también significa la asignación efectiva de tiempo y atención a través de un conjunto de responsabilidades. Con numerosas exigencias, uno debe ser capaz de determinar las más importantes y asignar el esfuerzo en consecuencia. (Trípoli, 1998, p.461)

La importancia del tipo de actividad a las que se refiere el párrafo anterior, tiene relación con las implicancias para el diseño y realización del trabajo, ya que en la mayoría de las ocasiones el rendimiento efectivo de un empleado depende de las expectativas que tienen los demás en la organización. En muchas ocasiones las prioridades y la asignación de tiempo de un empleado están relacionadas con las de otras personas que puedan valorar su desempeño. En este contexto, la autora amplía su estudio investigando el Ajuste de las prioridades y el Ajuste asignación de tiempo.

²⁵ “Una estrategia de trabajo con un enfoque de alta de prioridad se caracteriza por una evaluación continua de la importancia de las diversas demandas de la acción en curso en términos de su efecto sobre las prioridades”. Trípoli, (1998)

En el primer caso, el ajuste de prioridades es entendido como el nivel de acuerdo entre un empleado y su supervisor o pares sobre el papel de las prioridades de trabajo. Postula que las evaluaciones del funcionamiento de un individuo reflejan las prioridades del evaluador, pero que no necesariamente pueden ser compatibles con las del propio individuo. De algún modo, el funcionamiento del empleado es una función de ajuste de las prioridades entre su propio funcionamiento y el del evaluador o de los pares) Trípoli postula que un mayor ajuste de prioridades en una estrategia de trabajo que favorece un mayor desempeño del empleado. Los resultados relativos a las estrategias de asignación de prioridades, informan que el acuerdo entre empleados y supervisores en las prioridades predichas, no se relaciona con el desempeño del empleado.

En tanto, el estudio de ajuste en la asignación de tiempo, tiene relación no sólo con la percepción de las prioridades a seguir, sino también con cómo funciona la implementación práctica de las prioridades en la acción. En otras palabras, se refiere a la manera en que los empleados realmente destinan su tiempo a través de una serie de responsabilidades. Trípoli, (1998) señala que «aun cuando las prioridades de los empleados son aparentemente compatibles con aquellas de la organización, los empleados pueden encontrar que ante demandas cotidianas sus acciones reales reflejan prioridades diferentes a las que pretendían». (p.461)

En la actividad laboral diaria una persona puede dedicar más tiempo a una actividad en detrimento de otra. En consecuencia, la asignación de tiempo real parece reflejar prioridades diferentes a las adoptadas inicialmente por el individuo. Frente a este tema, Trípoli 1998 postula que cuanto mayor sea el ajuste asignación de tiempo de una estrategia de trabajo, mayor rendimiento obtendrán. Los resultados señalan que el acuerdo sobre la asignación de tiempo real predijo el rendimiento.

4.2.5B.- *El establecimiento de prioridades y los estilos de usos del tiempo* (Kaufman-Scarborough y Lindquist, 1999) El segundo trabajo examinado, fue realizado por Kaufman-Scarborough y Lindquist, (1999) quienes investigan los comportamiento que predicen el estilo de uso de tiempo monocrónico y policrónico y su relación con la gestión del tiempo. En este marco, uno de sus objetivos pretendía establecer la relación que se produce entre el establecimiento de prioridades y los estilos de usos del tiempo monocrónico y policrónico. La hipótesis planteada por estos autores, señala que: las personas que hacen uso del tiempo monocrónico priorizan fácilmente las actividades, mientras que las personas que hacen uso del

tiempo policrónico serán más propensas a tener dificultad para priorizar las actividades.

Según Kaufman-Scarborough y Lindquist, (1999), la hipótesis anterior, se fundamenta en los estudios de gestión del tiempo que han tenido como propósito analizar y comprender el uso de tiempo de las personas que quieren ser más eficientes en el trabajo, en sus vidas cotidianas, y en las actividades que deciden emprender. En este ámbito, priorizar, elaborar listas y asignar tiempo a las actividades especiales son conductas típicas de gestión del tiempo, estas actividades difieren con el comportamiento policrónico que se caracteriza por la superposición de actividades, interrupciones frecuentes, y la articulación de las tareas. El estilo de tiempo policrónico se define como el grado en que la gente prefiere participar en dos o más tareas o eventos simultáneamente, (Bluedorn et al., 1992). Así, el comportamiento policrónico parece a primera vista no encajar con el enfoque tradicional de realizar las actividades paso a paso, que sugiere realizar «una cosa a la vez». En lugar de priorizar y ordenar las actividades una por una, el empleo de tiempo policrónico se caracteriza por la superposición de actividades, interrupciones, y la articulación de las tareas. Por otro lado, las personas que utilizan un estilo monocrónico de relacionarse con el tiempo, prefieren concentrarse en una actividad a la vez, son más dados a realizar una planificación estricta de las actividades, dan prioridad y respetan la asignación de tiempo e intentan cumplir sus obligaciones a tiempo.

Los autores sostienen que la existencia de ambos estilos en los lugares de trabajo podría suponer una causa de conflictos debido a las distintas modalidades de enfocar la gestión del tiempo. Por ejemplo, la ocurrencia de variadas interrupciones –típicas del estilo policrónico- pueden ser consideradas nefastas para el cumplimiento de los planes. Al respecto, Romeo (1993) señala que los estudios de gestión del tiempo han advertido del peligro de las interrupciones; consideran que éstas poseen el potencial para echar abajo proyectos, atrasar los plazos y arruinar los planes. Sin embargo, la conclusión obtenida manifiesta que esta hipótesis no se sostiene, señala que al menos para este estudio los estilos monocrónico y policrónico no son un factor que influya en la facilidad o complejidad a la hora de establecer prioridades. Ambos estilos son similares en cuanto a sus habilidades de priorizar actividades.

4.2.5C.- *Las prioridades en ambientes de trabajo complejo* (Claessens, van Eerde, Rutte, y Roe, 2004): El siguiente estudio examinado fue realizado por Claessens, van Eerde, Rutte, y Roe, (2004) quienes estudiaron las discrepancias entre los planes de trabajo y las acciones de los individuos en las organizaciones. Más

específicamente, se abocaron a verificar si el cumplimiento de las tareas se realizaba de la forma prevista al concluir la jornada de trabajo.

Ellos señalan que un fenómeno muy observado en los contextos organizacionales es la existencia de discrepancia entre los planes de trabajo y las acciones individuales, y como consecuencia entre los resultados previstos y los obtenidos. Después, agregan que esto es particularmente cierto en puestos de trabajos autónomos donde los objetivos generales se deben traducir en metas personales. De acuerdo con estos antecedentes, se propusieron conocer cómo la gente prioriza y finaliza sus tareas diarias, examinando las dimensiones de la tarea cuya prioridad predijeron.

El trabajo se basó en tres ideas que daban sustento explicativo al tema: la primera, que los acontecimientos recientes influyen en los juicios de las personas porque se recuerdan mejor que los eventos previos y que por lo tanto se tienden a considerar como más importantes (efecto de recencia) la segunda se relaciona con el fenómeno que postula que las ganancias que se obtienen posteriormente en el tiempo tienen menor valor para las personas (tiempo de descuento) por este motivo, las personas tienden a realizar lo urgente en lugar de las tareas importantes; La tercera, señala el bajo atractivo de la tarea o aversión a la tarea como una razón importante para la dilación.

De acuerdo con estos antecedentes desarrollaron una línea de trabajo que postula que: mientras más importantes, urgentes y atractivas se perciben las tareas diarias, mayor será la prioridad. Los resultados indican que las personas priorizan sus tareas de acuerdo a la importancia y urgencia percibida de la tarea, y no de acuerdo con el atractivo de la misma. En otras palabras, a las tareas más importantes y más urgentes se les dio la calificación de más alta prioridad.

Una segunda línea de trabajo se enfocó en el nivel de cumplimiento de las tareas al finalizar la jornada de trabajo y si este se realizaba de acuerdo a su prioridad. El trabajo se basó en las discrepancias observadas entre los planes y las acciones, ya que no siempre la gente completa lo que ha planeado. Ellos postulaban que cuanto mayor fuese la prioridad de las tareas previstas, las tareas serían mayormente completadas. Los resultados arrojaron que no todas las actividades previstas se realizaron al concluir la jornada de trabajo. Además, las tareas que fueron concluidas eran las más urgentes y menos importantes.

Una tercera línea de trabajo, se propuso averiguar si las características de la tarea aquellas que son más importantes para la planificación de decisiones, también eran predictivas de la finalización de las tareas previstas.

Específicamente, se propuso investigar si los empleados finalizaban las tareas planificadas que se perciben como más importantes, más urgentes y más atractivas en mayor grado que otras tareas previstas. Ya que la gente en general tiende a realizar primero lo que encuentran más atractivo y agradable de hacer.

Los resultados señalan que los participantes completaron las tareas previstas que se perciben como más urgentes e importantes, y las tareas no planificadas que se perciben como más urgentes pero menos atractivas.

4.2.6.- Investigaciones de las prioridades situadas en contexto de cambio e incertidumbre.

Estos estudios centran la investigación de las prioridades en la fase de ejecución de la tarea, que se caracterizan por ocurrir en contextos de cambio e incertidumbre.

4.2.6A.- *Prioridad de las tareas de cabina* (Damos y Tabachnick, 2001): Preocupados por los numerosos accidentes e incidentes que ocurren en la cabina de vuelos a causa de una pobre gestión, los autores investigan la gestión de las tareas de los pilotos. Señalan que uno de los principales componentes de la gestión efectiva de la tarea es la adecuada priorización. Por ello, examinan la prioridad de las tareas de cabina y los diversos factores que pueden afectar a su prioridad relativa.

Entre aquellos elementos que afectan la prioridad relativa de la tarea, destacan la naturaleza dinámica del entorno de vuelo donde la asignación de tareas entre los pilotos puede cambiar dependiendo de las circunstancias, lo que hace que algunas de las tareas se reprogramen, se intercalen con otras, o se omitan por completo. De acuerdo con estas características, el método utilizado para establecer las prioridades relativas es un modelo indirecto basado en patrones de interrupción, que asume que una nueva tarea puede interrumpir una tarea en curso solo si la nueva tarea tiene una mayor prioridad.

A los efectos de este estudio, los autores consideran que una interrupción se produce solo cuando un evento externo (estímulo) ocasiona que el piloto deje de realizar (interrupción) una tarea permanente. Además, señalan que el

suceso debe ser de una naturaleza diferente al suceso original y debe tener un carácter imprevisto.

Los datos fueron recogidos entre los años 1999 y 2000 en aerolíneas comerciales de Los Ángeles; entre otras características, se consideraron el número de eventos, el número de vuelos, el tipo de aeronave, el tamaño de la tripulación y el nivel de automatización de la cabina.

En lo referido a la categoría de los eventos que produjeron una interrupción de la actividad en curso, se clasificaron en cuatro categorías principales de acuerdo a la fuente que generó el evento: torre de control aéreo (ATC²⁶); asistentes de vuelos; Sistema de Anulación de Colisión de Tráfico (TCAS) y advertencias automáticas.

De acuerdo con el criterio, que consideró como un evento aquellas tareas que interrumpieron una actividad permanente, y que tenían una prioridad más alta que la actividad inicial, se registraron 738 eventos en 33 vuelos.

Del total de eventos, se encontró que las comunicaciones con la torre de control aéreo presentaron una mayor probabilidad de interrumpir las prioridades relativas de trabajo en vuelos. En consecuencia, estos eventos (ATC) tuvieron una mayor prioridad frente a las otras categorías establecidas. Sin embargo, en aeronaves con cabinas con nivel avanzado de automatización los eventos relacionados con el Sistema de Anulación de Colisión de Tráfico (TCAS) y las advertencias automáticas fueron más frecuentes.

Un hallazgo importante obtenido en esta investigación asegura que la longitud y estructura de la actividad en curso puede jugar un papel decisivo en su probabilidad de interrumpir las prioridades relativas de trabajo. Las actividades con más subunidades naturales tuvieron una mayor probabilidad de interrupción que las actividades más cortas, sin pausas naturales. En este sentido, actividades como las listas de comprobación, sesiones informativas, actividades personales y programar tenían alta probabilidades de ser interrumpidas. Estas actividades eran relativamente largas y estaban compuestas por subunidades. Al contrario, las actividades que tuvieron bajas probabilidades de interrupción fueron relativamente cortas.

4.2.6B.- *La gestión de la tarea y la asignación de atención* (Funk, Suroteguh, Wilson y Lyall, 1998): En otro estudio realizado por Funk, Suroteguh, Wilson y Lyall

²⁶ Siglas en inglés

(1998) se investiga el tema de la gestión de la tarea y la asignación de atención. Señalan que la incorporación de sistemas automatizados con complejas funciones ha traído cambios significativos en los aviones de transporte comercial contribuyendo de esta manera a una mayor seguridad y eficiencia de las operaciones. De ello dan cuenta las bajas tasas de pérdidas en casos de aeronaves con tecnología más avanzada en comparación con aeronaves con sistemas con tecnología más tradicional.

Sin embargo, manifiestan su preocupación por los accidentes ocurridos en aviones con cabinas automatizadas, donde el factor humano ha sido considerado uno de los componentes críticos en los problemas de seguridad en este tipo de aviones. Concretamente, sugieren que la gestión de la tarea en relación a la asignación de atención que realizan los pilotos puede llegar a ser una situación problemática en estas aeronaves.

La gestión de la tarea y la asignación de atención, son conceptos estrechamente relacionados. El primero se define como un proceso por el que los operadores de sistemas complejos priorizan y realizan múltiples tareas simultáneas que compiten por su atención, mientras que asignación de la atención se refiere a la manera en que el operador elige (consciente o automáticamente) qué tarea(s) atender.

A partir de estas consideraciones, postulan que la gestión de las tareas de los pilotos de líneas aéreas comerciales y el nivel de automatización en la cabina de vuelo afectan la frecuencia de errores de asignación de prioridades de las tareas.

Un error de priorización de la tarea se produce cuando una tarea de menor prioridad se activa (es decir, se está activamente realizando) mientras que una tarea de mayor prioridad no estaba activa. En este caso específico los errores de priorización están referidos a aquellas tareas relacionadas con la aviación: comunicación con la torre de control, gestionar los sistemas, etc.

La información fue obtenida a partir de dos muestras de los informes de Incidentes ASRS.²⁷ La primera muestra se compone de 210 informes de incidentes presentados por los pilotos que vuelan aeronaves de tecnología avanzada y la segunda muestra se compone de 210 informes de incidentes presentados por los pilotos que vuelan aeronaves de tecnología tradicional. Además, se dividieron las dos muestras en tres submuestras de acuerdo al período

²⁷ Aviation Safety Reporting System

de ocurrencia: a) 1988 - 1989, b) 1990-1991, y c) 1992-1993. Asignando 70 informes para cada submuestra.

De acuerdo con los informes clasificados, los resultados indican que en general no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre el número de tareas con errores de priorización en aeronaves con tecnología avanzada y tradicional. Sin embargo, se señala que la gestión de tareas puede ser más difícil en aeronaves con tecnología avanzada. Finalmente, cabe señalar que esta investigación presenta limitaciones ya que los datos se obtuvieron de reportes de incidentes ASRS, y la muestra no fue aleatoria.

4.2.7.- Prioridades y educación

Anteriormente, hemos señalado la existencia de dos momentos en el establecimiento de las prioridades: aquellos donde las prioridades se establecen en la fase de planificación y las que se establecen en la etapa de ejecución o de acción práctica. Específicamente, para este análisis, nos situamos en la fase interactiva del proceso de enseñanza, en esta fase se llevan a cabo los procesos previamente programados en la etapa preinteractiva o de planificación.

Un primer paso, para comprender esta situación está relacionado con la necesidad de situarse en el contexto en que se resuelven los problemas educativos y las características asociadas al surgimiento de las prioridades en este ámbito. Cuando Carr, (1995), plantea una distinción entre la teoría y la práctica educativa, señala que lo característico de esta última, es «que no sólo se rige por una teoría práctica general, sino también por las exigencias de la situación práctica en la que se aplica esta teoría» (p.101). En el mismo sentido, Bárcena (1994) destaca la naturaleza práctica de la actividad educativa y señala que «Su dirección y resolución no puede provenir simplemente por la resolución teórica de sus problemas, tal y como se presentan y resuelven en las disciplinas que estudian la educación». (p.140). Sino por reconocer que «... la práctica tiene una preeminencia en su actuación porque la tarea educativa es, en sentido estricto, "acción", con sus correspondientes determinaciones técnicas y ético-morales». (Bárcena, 1994, p.140).

Al entender la práctica educativa como acción, cabe reconocer la educación como una realidad eminentemente contestable, abierta e interpretable. Esta acción es dependiente de los juicios que realicen quienes participan del proceso, son ellos los llamados a interpretar el significado de una situación y a determinar que harán al respecto. En estos casos, habrá que decidir qué hacer entre cursos alternativos de acción, considerando situaciones conflictivas u opuestas.

Esta forma de entender la práctica educativa se sitúa en lo que Grundy, (1998), denomina el enfoque moral, el que se caracteriza por ser un problema esencialmente ético en el que los educadores dirigen sus acciones y su conducta sobre la base de un saber eminentemente normativo.²⁸

Siendo la actividad práctica un ejercicio centrado en las personas, lo imprevisto estará muy presente en la labor educativa. En estas circunstancias -la que ha sido definida como una actividad singular, compleja y sumamente incierta. Carr, (1996)-, la actividad del docente debe estar basada en un proceder deliberativo y prudente porque donde existe la incertidumbre y las diferencias, se requiere de un razonamiento reflexivo acerca de las propias acciones.

Bárcena (1994) señala que «el conocimiento práctico tiene como objeto la acción humana variable, singular y contingente; es decir, aquello que puede ser de otra manera y que depende de la voluntad y de las libres decisiones del agente hacer o no» (p.71). En el caso de las prioridades, estas estarán sujetas a la interacción entre los participantes y serán el resultado de las circunstancias y de la realidad en la que se producen. Probablemente, las prioridades establecidas en el periodo de planificación serán revisadas, ajustadas o eliminadas. Mientras que las prioridades establecidas en la etapa interactiva, emergerán de las situaciones inciertas, conflictivas e imprevisibles, propia de esta actividad.

En la interacción de enseñanza aprendizaje entre docentes y alumnos - persona que ocasiones tienen intereses contrapuestos- lo emergente surge como una característica inherente a la función de enseñanza, concebida como una actividad práctica, donde la imprevisibilidad de las acciones es lo frecuente. La idea de lo emergente hace referencia a situaciones no planeadas que interrumpen la continuidad de la labor educativa, instalándose como condiciones o pautas que rompen la linealidad de las acciones programadas volviéndolas inciertas. En consecuencia, las prioridades estarán determinadas por el principio de incertidumbre y de libertad. Para resolver el nivel de importancia y/ o urgencia de las actividades (en condiciones de incertidumbre) será mediante un proceso de deliberación e interacción de los diversos participantes quienes deben decidir el curso de acción apropiado y considerando siempre razones estrictamente éticas

²⁸ A diferencia de éste enfoque, en el enfoque técnico, la acción educativa consiste básicamente en un problema técnico de ajuste de medios a fines previamente dados. Un problema que ha de resolverse en términos de eficacia y eficiencia

4.3 Disposición para dar continuidad a la los procesos instruccionales (La importancia de evitar la reducción del tiempo de enseñanza)

En esta sección se revisa la disposición del docente para dar continuidad a los procesos instruccionales, examinando críticamente aquellos factores relacionados con la gestión del tiempo que reducen el periodo efectivo de enseñanza y que repercuten en la docencia. Particularmente, se revisan cómo las interrupciones y los «tiempos muertos», se relacionan y/o afectan a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Entendemos la “Disposición para dar continuidad a los procesos instruccionales”, como el compromiso activo del docente para dar continuidad a la labor de enseñanza evitando de forma persistente la reducción del tiempo, de modo que pueda optimizar las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes.

La idea que centra el propósito de investigar la disposición del docente para dar continuidad a los procesos instruccionales se basa en la existencia de una relación directa entre cada factor que reduce el tiempo efectivo en una tarea y su impacto en el aprendizaje. Los estudios de eficacia plantean claramente que el profesor debe ofrecer todas las posibilidades para un uso intensivo del tiempo, de modo que el alumno permanezca la mayor parte del tiempo de clases participando intensamente en experiencias de aprendizajes, ya que el aprendizaje es, en cierta medida, una función de tiempo y esfuerzo.

Partiendo de las consideraciones anteriores, planteamos que las interrupciones son una forma de reducción del tiempo de enseñanza que afecta directamente la continuidad de los procesos instruccionales, ya que son un factor que altera el ciclo efectivo de enseñanza, el flujo de la tarea y que, en consecuencia, reduce las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes. Teniendo estos antecedentes como premisas, a continuación se revisan los estudios relacionados con las interrupciones en el desempeño de «la tarea» en general, y de los procesos educativos en particular.

4.3.1. ¿Qué son las interrupciones?

Partimos de la idea de que una interrupción es la detención o alteración momentánea de una acción o actividad que está realizando para hacer otra. Nosei (2002) dice, «el concepto de interrupción remite a la idea de ruptura o suspensión en la continuidad de un fenómeno o acontecimiento» (p.65) Para Corragio (1990) «una interrupción es generadas externamente, de forma fortuita por eventos discretos que rompen la continuidad del enfoque cognitivo en una tarea primaria» (p.19). En tanto, Boehm-Davis y Remington (2009) definen

interrupción como: «La suspensión de un flujo de trabajo antes de su finalización, con la intención de regresar y completar la secuencia original del trabajo. Por lo general, la tarea original se suspende para llevar a cabo otra tarea» (p.1125). Desde otro ángulo, Speier, Vassey y Valachic (2003) precisan el concepto interrupción, estableciendo una diferenciación con el concepto distracción: mientras las interrupciones normalmente resultan en una suspensión de la actividad presente (O_Conaill y Frohlich, 1995) las distracciones, por el contrario, son estímulos que desvían la atención de la actividad en curso, pero no requieren una respuesta (como música de fondo). Las distracciones se entrometen en los canales sensoriales que son diferentes de las requeridas por la tarea principal.

En tanto, Jett y George, (2003) consideran que las distracciones, junto con las intrusiones, pausas y discrepancias son diferentes tipos de interrupciones. Estos cuatros tipos de interrupciones tienen significados y funciones distintas en virtud de las consecuencias positivas o negativas para la persona cuyo trabajo se interrumpe.

4.3.1A.- Tipos de interrupciones de una tarea, según Jett y George (2003)

- *Las intrusiones*, son un encuentro inesperado iniciado por otra persona que interrumpe el flujo y la continuidad del trabajo de un individuo que debe realizar una interrupción temporal del trabajo. Jett y George (2003) agregan que « las intrusiones son perjudiciales para una persona en la medida en que se producen con frecuencia, no son esperadas y consumen mucha cantidad de tiempo» (p.495). Aunque también señala que pueden tener aspectos positivos dependiendo de la persona, la situación y el contexto en que se produce la intrusión.

- *Las pausas*, son recesos planeados o espontáneos que interrumpen el flujo de la tarea.

«Al igual que una intrusión, una pausa es una detención del trabajo de un individuo en una tarea, pero a diferencia de una intrusión, implica que el tiempo fuera del trabajo es realizado de forma prevista o por cuenta propia para satisfacer las necesidades personales y los ritmos diarios». (Jett y George, 2003, pp. 497-498).

- *Las distracciones*, son:

«Reacciones psicológicas desencadenadas por estímulos externos o actividades secundarias que interrumpen la concentración enfocada en la tarea primordial. Las distracciones son generalmente producidas por las actividades que compiten con los estímulos ambientales que son irrelevantes para la tarea en cuestión, y que afectan a los procesos cognitivos de una persona mediante la desviación de la atención que de otra manera se han dirigido a esa tarea». (Jett y George, 2003, p.500).

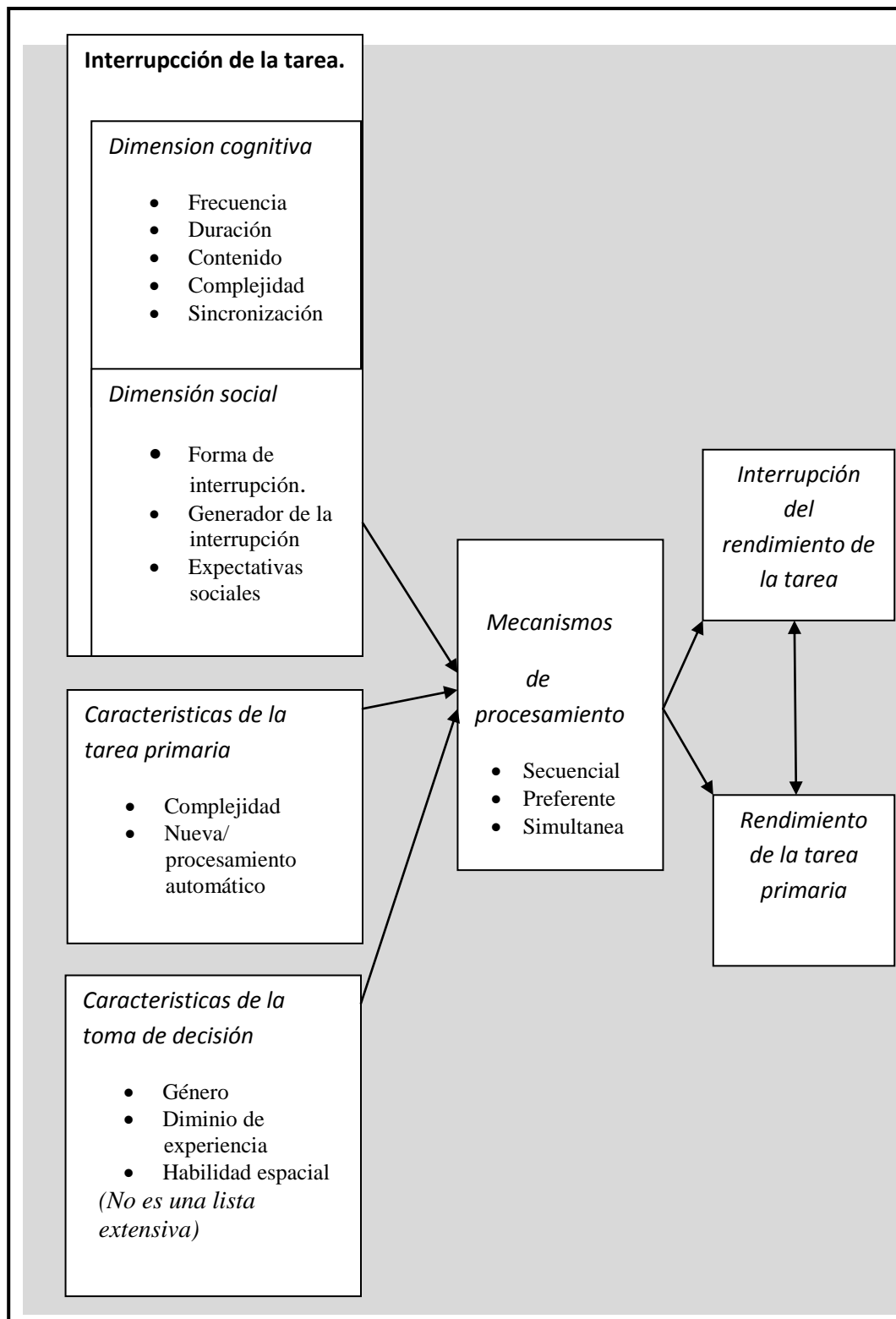
- Las discrepancias, «son percibidas como inconsistencias entre el conocimiento, las expectativas y las propias observaciones inmediatas que se perciben como relevantes tanto para la tarea a realizar y el bienestar personal». (Jett y George, 2003, p.502). En esencia, las discrepancias se producen cuando un individuo percibe inconsistencias significativas entre sus expectativas y lo que está sucediendo en el ambiente externo. Las discrepancias interrumpen el tratamiento automático de la tarea relacionada con la información y desvían la atención a la fuente de la incompatibilidad.

Al precisar el origen y las características de estos cuatro tipos de interrupciones, se puede comprender de mejor forma cómo operan y las consecuencias que pueden tener en el desempeño de una tarea. Es especialmente necesario evaluar estos tipos de interrupciones a la luz de los distintos ambientes de trabajos, para reconocer su impacto en el desempeño.

4.3.1B.- Dimensiones de las interrupciones: Desde otro punto de vista, Basoglu, et al. (2009) señalan que «Las interrupciones se pueden caracterizar a través de diferentes dimensiones» (p.178). Speier, et al. (2003) señalan que para poder diferenciar los tipos de interrupciones éstas deben ser clasificadas del siguiente modo: dimensión cognitiva, dimensión social y, dimensión de los mecanismos de procesamiento. A continuación se detallan las características de cada una de ellas:

- Características de los procesos cognitivos: la frecuencia, duración, contenido, complejidad, y el tiempo de la interrupción.
- Características sociales de la interrupción: incluye la forma de interrupción (en persona versus al teléfono), la persona o el objeto que genera la interrupción (nivel en la jerarquía), y las expectativas sociales que existen debido a la cultura organizacional o regional.
- Mecanismos de procesamiento: secuencia (proceso de todos los eventos en orden), preventiva (interrupciones del proceso a medida que ocurre y aplaza la actividad principal). Aunque nuestra atención se centra en las interrupciones, las características de la persona y la tarea principal, y la interacción de estos factores, también influyen en los resultados probables de rendimiento. En la figura siguiente se presenta un esquema de las dimensiones propuestas por Speier. En este modelo esquemático de interrupción de la tarea, las dimensiones clasificadas están en relación con la toma de decisiones.

Figura Nº 4.2 Modelo de interrupción de la tarea. Speier, C. Vassey, I. y Valachic, J. (2003) The effects of interruptions, task complexity, and information presentation on computer-supported decision-making performance. Decision Sciences Volumen 34, 4 771-797



3.4.1C.- Las interrupciones y sus consecuencias

Es habitual que en todo orden de cosas las consecuencias de interrumpir a una persona cuando se encuentra en el desempeño de una actividad sean consideradas como negativas y perjudiciales para la realización de la tarea; sin embargo, en ocasiones particulares las interrupciones pueden ser beneficiosas para el logro de un determinado tipo de trabajos. A continuación, de acuerdo con la propuesta de Basoglu et al. (2009) se describen algunas de las posibles consecuencias de las interrupciones: a) Insostenible nivel de atención y esfuerzo mental; b) Rompimiento del flujo de la tarea; c) Alteración del procesamiento de la tarea; d) Alteraciones en la precisión de la tarea; y e) Aumento del tiempo dedicado a la tarea.

- *Insostenible nivel de atención y esfuerzo mental.*

Investigaciones recientes sugieren que los efectos perturbadores de las interrupciones surgen de la descomposición de la activación asociada con el objetivo principal al asistir a la interrupción de tarea. (Altmann y Trafton, 2002; Monk, Boehm-Davis y Trafton, 2004; Trafton et al., 2003).

- *Rompimiento del flujo de la tarea.*

El flujo es el estado mental en el que una persona está totalmente comprometida en una tarea particular, caracterizado por un sentido de enfoque de energía e implicación. Csikszentmihalyi (1991) sostiene que todas las actividades tienen un canal de flujo (que se define como el equilibrio entre las propias capacidades y el nivel de desafío para mantener el control sobre una actividad) que permite la «experiencia óptima» en una tarea. Como las interrupciones son un desafío para una persona (en su nivel de habilidad) al procesar más información que él o ella en realidad pueden realizar, las interrupciones pueden romper el flujo, crear ansiedad y perjudicar el rendimiento. (Basoglu et al. 2009).

- *Alteración del procesamiento de la tarea.*

La Teoría de la distracción de conflictos sugiere que las distracciones facilitan el rendimiento en tareas simples e inhiben el rendimiento en tareas complejas. (Baron, 1986).

Gillie y Broadbent (1989) encontraron que los usuarios realizan más lento las tareas interrumpidas, y sugieren que el efecto perturbador, depende de al menos, la carga cognitiva requerida por la interrupción de la tarea y su similitud con la tarea principal.

La premisa básica del modelo es que durante una interrupción, el desarrollo cognitivo de representaciones que apoyan el desempeño de la tarea principal decaerá, especialmente en relación con el desarrollo cognitivo de las representaciones que apoyan el desempeño de la tarea secundaria.

(Monk, Boehm-Davis y Trafton, 2004, p.1606)

- *Alteraciones en la precisión de la tarea.*

Las personas que fueron interrumpidas cometieron el doble de errores en la realización de la tarea. (Beefink, et al., 2008; Beefink, F. Van Eerde, W y Rutte, C. 2008).

«Las interrupciones pueden promover los accidentes y disminución de la productividad en ámbitos tan diversos como la cabina del piloto, los hospitales, y la oficina». (Boehm_Davis y Remington, 2009, p.1124). «La interrupción de las tareas realizadas en entornos complejos conduce a la disminución de la calidad de las decisión y la disminución de la eficiencia» (Speier et al., 1999, p.351).

- *Aumento del tiempo dedicado a la tarea.* «Las personas que fueron interrumpidas necesitaron más tiempo para completar sus tareas en comparación con los individuos que no fueron interrumpidos» (Beefink, et al., 2008, p.359). Luego agregan que:

el retraso de la reanudación o tiempo necesario para "retomar los pensamientos" y reiniciar una tarea después que la interrupción ha terminado fue el doble del intervalo entre las acciones sin interrupciones (3,8 segundos frente a 1,9 segundos), lo que indica un efecto perjudicial importante. (Beefink, et al., 2008, p.359)

Se puede apreciar que diferentes investigaciones, confirman algunas de las consecuencias de los distintos tipos de alteración del procesamiento de la tarea que producen las interrupciones descritas anteriormente. Frente a cada una de estas alteraciones mencionadas, hemos incluido un ejemplo concreto de cómo afectan o alteran las interrupciones el desempeño en la tarea.

4.3.1D.- *Gestión de las interrupciones:* La «Gestión de la interrupción» ha sido definida por Latorella (1999) como «la detección, interpretación e integración de interrupciones en el desempeño de las tareas en desarrollo». (p.19)

Smith, Clegg, Heggstad y Hopp-Levine (2009) señalan que los avances en tecnología y telecomunicaciones continúan aumentando el número de demandas simultáneas y que son muchas las posibilidades de ser interrumpido en el

ámbito laboral. Aunque, la aparición de nuevas tecnologías parecía facilitarnos la forma de vida, debemos reconocer que en muchas ocasiones también nos provoca nuevos tipos de demanda, donde es de primordial importancia gestionar las interrupciones.

Latorela, (1999) afirma que el estudio de la gestión de las interrupciones tiene tres enfoques de investigación:

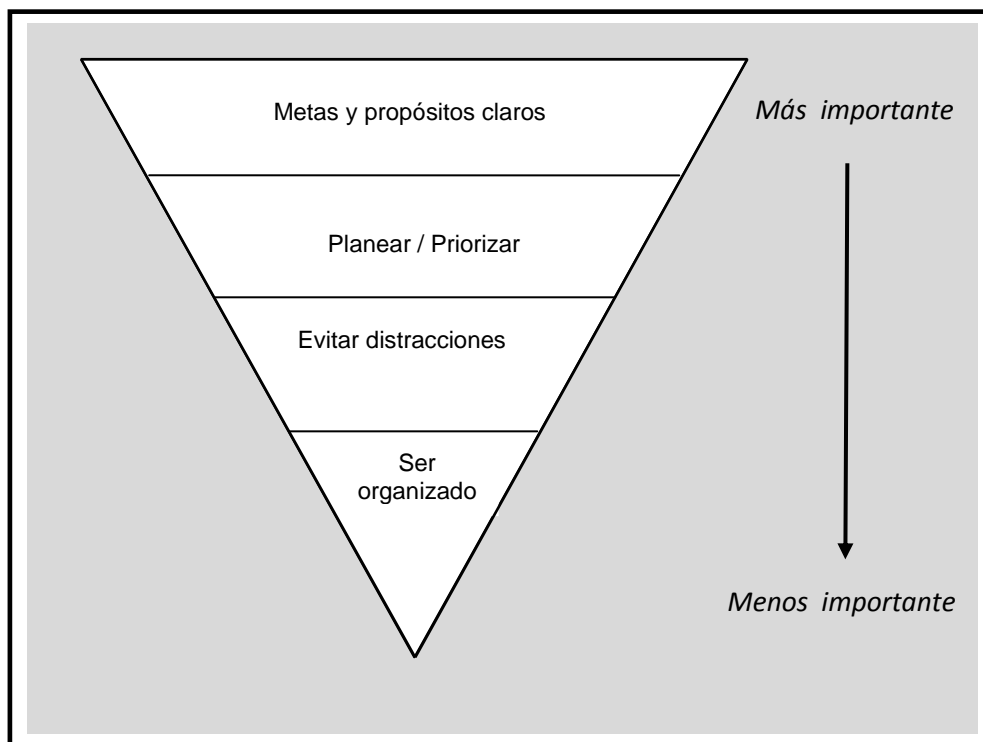
En primer lugar, las observaciones para demostrar la incidencia y las consecuencias de las interrupciones en ambientes reales de trabajo. En segundo lugar, la investigación aplicada evalúa las características de los escenarios de la interrupción de la tarea mediante la interfaz hombre / máquina. Tercero, los estudios básicos de uso de tareas abstractas y muy controlada procedimientos para investigar los factores que influyen en los efectos en el laboratorio. (p.3)

Algunos investigadores han señalado que la posibilidad de reanudar la tarea primaria después de una interrupción es un aspecto clave de la gestión de la interrupción (Adams, Tenney, y Pew, 1995; Zijlstra, Roe, Leonora y Krediet, 1999). Como tal, el éxito de la gestión de interrupciones se está convirtiendo en un aspecto cada vez más importante de un desempeño eficaz en muchos puestos de trabajo. Además, cabe señalar que la adecuada gestión de las interrupciones está asociada a los estilos policrónico que tienen algunas personas de relacionarse con el tiempo.

4.3.1E.- *Las interrupciones en los estudios de “Gestión del tiempo”*: En la revisión de los estudios de Gestión del tiempo, encontramos que el tema de las interrupciones y pérdida de tiempo, fue incluido como subescala en el cuestionario elaborado por Kearns y Gardiner (2007) cuya dimensión fue denominada «Evitar las interrupciones y distracciones». Este factor cuenta con cinco ítems, que incluyen preguntas como: ¿Usted hace un esfuerzo consciente para evitar interrupciones cuando trabaja en las tareas importantes? Este comportamiento se correlacionó positivamente (aunque débilmente) con la percepción de la eficacia. No estaba relacionada con el trabajo moral, sin embargo, se correlacionó negativamente con el malestar relacionado con el trabajo.

En la figura N° 4.3 «Jerarquía de importancia de las conductas de gestión del tiempo», el nivel de importancia de los factores de la escala elaborada por Kearns y Gardiner se puede observar que los mayores niveles de importancia lo obtienen las subescalas: «claridad de objetivos y propósitos» y la elaboración de «plan y prioridades». Sin embargo, de acuerdo con los autores «evitar las interrupciones y distracciones», puede ser muy útil una vez que se han establecido los objetivos, los propósitos, la planificación y la priorización a seguir. Kearns y Gardiner (2007)

Figura Nº 4.3 Jerarquía de importancia de las conductas de gestión del tiempo. Kearns, H. y Gardiner, M. (2007). 'Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work-related morale and diestrés in a university context', *Higher Education Research and Development*, vol.26, Nº.2, pp235-247



En la revisión de una segunda investigación, encontramos que el cuestionario de Alay y Kocak (2002) cuyo objetivo fue llevar a cabo la fiabilidad y la validez del Cuestionario de Gestión del Tiempo (TMQ) en una muestra de estudiantes universitarios turcos, difiere con el original en el tercer factor. Debido a su lógica y sentido, la subescala «pérdida de tiempo» se agrupa de manera diferente en comparación con el estudio original de Britton y Tesser (1991).

Finalmente, en el proceso de fiabilidad y validez del instrumento se incorporó una modificación de la tercera subescala, que pasó a denominarse «pérdida de tiempo», este nuevo factor se relaciona con hábitos pobres y mal uso del tiempo personal. Finalmente, cabe decir, que Alay y Kocak entienden que el factor «pérdida de tiempo» es todo aquello que impide a los estudiantes alcanzar eficazmente su objetivo en la escuela.

Respecto de las interrupciones, Koch y Kleinmann (2002) postulan que la inversión de preferencias afecta al desempeño de las personas. Una inversión de preferencias característica ocurre cuando la persona planifica y pone énfasis en actividades que refuerzan la resistencia a interrupciones tentadoras y así

poder dedicarse a trabajar en las tareas que son importantes, pero no urgentes. Pero, cuando realmente sucede la interrupción, no se ajustan a lo planificado. Los autores postulan que la teoría tiempo-descuento explica esta conducta, ya que una recompensa que se encuentra antes en el tiempo es considerada más valiosa que aquella que se encuentra más lejana en el tiempo. De este modo, la recompensa que conlleva la interrupción invierte el valor de lo programado.

König, Kleinmann y Höhmann (2013) consideran que las interrupciones pueden ser tentaciones particularmente poderosas si las personas están trabajando en tareas importantes y no urgentes. Frente al poder nocivo de las interrupciones, los autores estudian la eficacia de establecer una hora tranquila o de silencio (una hora libre de interrupciones como: llamadas telefónicas, visitas inoportunas o mensajes de correo electrónico entrantes) para dedicarse a resolver las actividades de trabajo de forma intensa y exclusiva. La idea es utilizar esta hora tranquila para trabajar en tareas que son importantes pero no urgentes como una estrategia para hacer frente a las interrupciones que afectan al rendimiento de las personas. Esta técnica proviene de la literatura popular en gestión del tiempo y su eficacia no contaba hasta ese momento con evidencia empírica. Por lo tanto, el objetivo del estudio fue poner a prueba, experimentalmente, que la hora tranquila es una técnica eficaz de gestión del tiempo.

Este trabajo experimental fue llevado a cabo contando con la participación de 46 directores de empresas alemanas del sector financiero. La idea central del estudio, postula que una persona que realiza las tareas en una hora tranquila o de silencio obtiene un mejor rendimiento que quien no ha implementado la hora tranquila. Además, postulan que la eficacia de una hora tranquila es moderada por la conciencia y las diferencias individuales en el uso general de otras técnicas de gestión del tiempo. La conciencia como moderador de la eficacia de una hora tranquila, se refiere a cómo el sujeto se percibe a sí mismo en el mundo y se expresa en el grado de compromiso que tiene la persona respecto de la tarea: es puntual, confiable, fiable y organizada (Digman, 1990).

El resultado del Análisis Multinivel demostró que una hora tranquila mejoró el rendimiento en una tarea en comparación con una tarea similar en un día sin una hora tranquila. Por otra parte, el rendimiento general fue mayor en días con una hora tranquila que en los días sin una. La conciencia actuó como moderador de la hora tranquila y otras técnicas de gestión del tiempo no lo fueron.

Expuestas las principales características de las interrupciones: tipos, funciones y las consecuencias que se derivan de interrumpir la realización de la tarea

en los más variados ámbitos. Se procede a revisar el tema de las interrupciones en el entorno educativo asumiendo una perspectiva inversa, el énfasis se pone en la disposición del docente para dar continuidad a los procesos instruccionales con el propósito de evitar las interrupciones y la pérdida de tiempo.

Este cambio de enfoque desde el tema de las interrupciones a la disposición del docente para dar continuidad a los procesos de instruccionales se realiza para mantener la línea que asume el presente estudio de gestión del tiempo, que está enmarcado desde la teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura.

4.3.2. Continuidad de los procesos instruccionales

La continuidad de los procesos instruccionales responde a una necesidad de los docentes que descubren que el mal uso del tiempo (interrupciones y pérdida de tiempo) tiene consecuencia negativas en los aprendizajes de los alumnos.

Posteriormente, estas observaciones se confirman a través de las investigaciones de eficacia educativa (Brophy y Evertson, 1976; Carroll, 1989; Gage y Berliner, 1984; Stallings, Almy, Resnick y Leinhardt, 1975; Walberg, 1988).

A partir de los resultados obtenidos en estos estudios, los autores proponen un uso intensivo del tiempo que optimice el período de clases para que esté lleno de oportunidades para los aprendizajes de los alumnos. Sugieren evitar las discontinuidades, pausas y tiempos muertos; las actividades cuyo contenido sea perder el tiempo o superar los ladrones de tiempo; Disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase y a poner orden. Además, aconsejan mantener el tiempo en la tarea y el clima disciplinario de aula, ya que estas conductas disruptivas consumen gran parte del tiempo que se pierde en el aula.

Ya en el año 1963, Carrol plantea la existencia de una relación entre el aprendizaje y el tiempo. Al considerar que el aprendizaje depende del tiempo y que el aprendizaje es igual al tiempo empleado por el tiempo necesitado para aprender. Carrol da a luz a la conocida fórmula matemática:

Figura Nº 4.4 Formula de relación entre aprendizaje y tiempo. Carroll, J.B., 1963, A model of school learning. Teachers College Record, Nº 64.

$$\text{Grado de aprendizaje} = \frac{\text{Tiempo empleado en el aprendizaje}}{\text{Tiempo necesitado para aprender}}$$

Caroll, plantea entre otras, tres variables relacionadas con la gestión del tiempo que intervienen en el aprendizaje:

- Aptitud, cantidad de tiempo que un estudiante necesita para aprender una determinada tarea, unidad de instrucción, a un criterio aceptable de dominio bajo condiciones óptimas de enseñanza y motivación de los estudiantes.
- Perseverancia, cantidad de tiempo que un estudiante está dispuesto a gastar en una determinada tarea o unidad de instrucción, en un nivel de compromiso activo con su aprendizaje.
- Oportunidad de aprender entendida como la cantidad de tiempo disponible para el aprendizaje.

Según lo anterior, los estudiantes que dedican más tiempo a las tareas en el nivel apropiado de dificultad para el plan de estudios, tienen mayor rendimiento que aquellos que pasan menos tiempo. Pero es importante señalar que además del tiempo se deben tener en cuenta las características de los alumnos, como la calidad de los procesos instruccionales que realizan los docentes.

4.3.2A.- *Consecuencias de la reducción del tiempo de enseñanza*: De acuerdo con los planteamientos de Carroll (1963) cuando un estudiante dedica más tiempo a la tarea tiene mayores probabilidades de obtener un mejor rendimiento académico, pero ¿qué sucede cuando esa cantidad de tiempo se reduce? la Academia para el Desarrollo Educativo (AED), señalaba en 2009 que existe una relación directa entre cada factor que reduce el tiempo efectivo en una tarea y su impacto en el aprendizaje. Este documento argumenta que, al menos en parte, los estudiantes no tienen éxito porque carecen de una oportunidad para aprender²⁹. El fundamento detrás del índice de la oportunidad para aprender se inicia desde una premisa relativamente simple: el aprendizaje es, en cierta medida, una función de tiempo y esfuerzo. Sin dedicarle el tiempo suficiente a una tarea, no es posible aprender nada.

²⁹ Oportunidad de aprender, la cantidad de tiempo permitido para el aprendizaje.

En un estudio Internacional sobre tiempo de instrucción deseado y currículo escolar oficial, realizado entre los años 1985 y 2000, por Benavot y Amadio (2004) manifiestan que el logro de los alumnos aumenta cuando a los estudiantes se les ofrecen mayores oportunidades para aprender, especialmente cuando se maximiza el tiempo de aprendizaje participativo. El documento presume una relación directa en la que cada factor que reduce el tiempo efectivo en una tarea tendrá un impacto en el aprendizaje.

El tiempo programado, la oportunidad de aprendizaje y la cantidad de contenidos cubiertos están estrechamente relacionados entre sí, con el trabajo académico y con los resultados en habilidades básicas. Berliner (1984, 1985).

En las investigaciones referidas a las interrupciones y reducción del tiempo de clases, este tema asocia la reducción del tiempo de clases en el aula con bajos niveles de logros educativos obtenidos por los alumnos. Por ejemplo, una investigación realizada por Abadzi. (2009) señala que los estudios han demostrado que la cantidad de tiempo que pasan los estudiantes participando en las tareas está relacionada con los resultados del aprendizaje que obtienen.

En el mismo sentido «BEGINNING TEACHER EVALUATION STUDY» (BTES)³⁰ señalaban que los profesores que consiguen altos rendimientos, evitan actividades cuyo objetivo sea simplemente llenar el tiempo, y se dedican a actividades más provechosas.

Una investigación realizada en Chile por Bellei, Muñoz, Pérez y Raczyński (2003), en escuela efectiva en sectores de pobreza, señala que las características más constantes de las escuelas estudiadas es su gran valoración del tiempo: En estas escuelas existe poco ausentismo laboral, se suspenden pocas clases. La política de aquellas instituciones es que haya la menor discontinuidad posible en los procesos de enseñanza. Siendo el uso intensivo de las horas de clases lo más significativo.

Luego, respecto a la labor que realiza el docente en el aula, agregan:

La cuestión básica es comenzar de inmediato y extender la clase hasta el final del período previsto; Los profesores y los alumnos sostienen un ritmo intenso de trabajo, evitando las discontinuidades, pausas o tiempos muertos; Generalmente los profesores planifican un amplio y variado conjunto de actividades, de forma que en las clases se

³⁰ El Informe (BTES) Beginning Teacher Evaluation Study, fué dirigido y editado por Carolyn Denham y Ann Lieberman en el año 198, fue auspiciado por The National Institute of Education, Washington DC.

alternan diferentes momentos y si alguna actividad no resulta o se agota tempranamente, siempre tienen herramientas adicionales a las que recurrir para mantener a los alumnos en actividades relevantes. (Belleï, et al., 2003).

En el mismo sentido, Murillo (2007) señala:

En un aula eficaz, el docente optimiza el tiempo de las clases para que esté lleno de oportunidades para aprender por parte de los alumnos. Ello implica disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden». (p.285)

4.3.2B.- *Tiempos muertos*: El concepto «tiempo muerto» en el ámbito de la enseñanza se refiere aquellos periodos en que el desarrollo de la clase pierde continuidad y adquiere una dinámica de improvisación o ambigüedad por parte del profesor. Este aspecto está relacionado con un escaso o deficiente nivel de planificación que realiza el docente de la clase o del escaso dominio de manejo del aula. Estos «tiempos muertos» constituyen parte de los variados factores causantes de la pérdida efectiva del tiempo de enseñanza. En contraste, la literatura sobre escuelas eficaces señala que los siguientes factores inciden positivamente en el aprendizaje: Incrementar los tiempos programados, la oportunidad de aprendizajes y la cobertura de contenidos. Davis y Tomas (1992).

En cuanto a la forma en que los profesores emplean su tiempo de clase, algunos autores señalan que aquellos maestros con alto nivel de autoeficacia emplean más tiempo en la clase para el desarrollo de actividades académicas, utilizan métodos instructivos más complejos, proporcionan más ayuda y orientación a los alumnos y elogian sus logros académicos. (Gibson y Dembo, 1984; Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007).

4.3.2C.- *Pérdida de tiempo y problemas disciplinarios*: Badía M., Gotzens, C., y Zamudio, R. (2012), definen la disciplina como el «conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a sus objetivos previstos». (p.66)

Al revisar el papel que desempeñan los problemas disciplinarios en la pérdida de tiempo de enseñanza, descubrimos que el tema es una queja recurrente de los profesores acerca de sus alumnos. Las interrupciones, las actividades incompletas, el ruido, las agresiones, entre otros, son algunos de los problemas que frecuentemente se mencionan en el ámbito de la conducta de los estudiantes.

Por ejemplo, Goodson, (1992) señala que un porcentaje importante de profesores, considera que el mal comportamiento de los alumnos como la principal dificultad para su desarrollo profesional.

En tanto, Gotzens, (1997) dice que, un tema que cabía valorarse como secundario en el orden de prioridades de las preocupaciones instruccionales de los docentes, ha pasado a ocupar un casi indiscutible primer puesto. A la luz de estas afirmaciones podríamos afirmar que el nivel de problemas relacionados con la pérdida de tiempo a causa de cuestiones disciplinarias ha tomado una dimensión que rebasa el marco propicio para una adecuada realización de la labor educativa.

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, Teaching and Learning International Survey) de la OCDE mencionado anteriormente, señala respecto al tema de la interrupción y reducción del tiempo de clases, que en las escuelas estudiadas, la mayor parte del tiempo de clase se invierte en enseñar, pero en algunos casos las perturbaciones y las tareas administrativas causan una pérdida significativa del tiempo de enseñanza:

Al menos la mitad de los profesores en la mayoría de los países dedica el 80 % del tiempo de clase a la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en algunos casos se pierde tiempo porque los alumnos perturban o porque los profesores deben ocuparse de tareas administrativas. Uno de cada cuatro profesores de la mayor parte de los países pierde por lo menos un 30 % del tiempo de clase por estas dos razones y algunos profesores llegan a perder más de la mitad del mismo. La mayor variación de tiempo de clase perdido se da entre diferentes profesores dentro de los mismos centros, lo que sugiere la necesidad de atender a las capacidades y la disposición de los profesores individualmente, y no solo al ambiente y la disciplina general del centro. (TALIS, 2009, p.15).

En lo referido a la disciplina y el ambiente del aula que puede alterar los tiempos efectivos de enseñanza, destaca dos visiones alternativas de enseñanza: La comparación de las ideas de los profesores ha puesto de manifiesto que en Corea, Eslovenia, Hungría, Italia y Polonia los profesores con ideas «constructivistas», que consideran a sus alumnos como participantes activos en el proceso de adquisición de conocimientos, tienden a informar de un ambiente más positivo en sus clases. Por el contrario, los profesores que se inclinan por la «transmisión directa» de conocimientos informan, con mayor probabilidad, de un ambiente negativo en sus aulas en los siete países en los que se detectó un efecto neto (Bélgica, Corea, Eslovenia, España, noruega, Polonia y Portugal). TALIS (2009).

El estudio «Oportunidad para Aprender: Una estrategia de gran impacto para mejorar los resultados educativos en los países en desarrollo» menciona de las naciones estudiadas: que las actividades que reducen el tiempo de enseñanza «no se vigilan ni monitorean de manera regular en la mayoría de los sistemas escolares. Ninguno de ellos hace parte del sistema de administración escolar y pocas veces se considera en las decisiones de política a nivel nacional». (AED, 2009, pp.10-11).

En lo particular, en el ámbito de la sala de clase, la oportunidad de aprender pasa por superar aquellos efectos de conductas que podríamos calificar como «ladrones de tiempo». Por ejemplo, una de esas conductas es la que dedica el docente al control de la disciplina. Al respecto, cabe destacar un estudio exploratorio de actividades de clases, la proporción de tiempo dedicado por los profesores a la instrucción se comparó con el tiempo dedicado al control de la disciplina de los estudiantes, encontrando una correlación positiva y sustancial entre el rendimiento y el tiempo efectivo de instrucción. (Sirotnik, 1981).

En la tabla siguiente, se describe la correlación entre el tiempo en «la tarea» y el clima disciplinario en el aula, en los países que conforman la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*. De los datos se desprende que el porcentaje de tiempo que se emplea efectivamente en actividades de enseñanza- aprendizaje va de 0,20 en México a 0,63 en Australia. La interrogante es ¿qué sucede con el porcentaje restante de tiempo que debiera dedicarse a las actividades de enseñanza aprendizaje en el aula?, ¿porqué no logran llevarse a cabo?

Tabla Nº 4.2 Correlación entre tiempo en la tarea y clima disciplinario de aula.

Teachers of lower secondary education		
	Correlation coefficient (r_{xy}) ²	(S.E.)
TALIS countries	Australia	(0.019)
	Austria	(0.014)
	Belgium (Fl.)	(0.018)
	Brazil	(0.022)
	Bulgaria	(0.021)
	Denmark	(0.024)
	Estonia	(0.017)
	Hungary	(0.020)
	Iceland	(0.029)
	Ireland	(0.015)
	Italy	(0.018)
	Korea	(0.018)
	Lithuania	(0.018)
	Malaysia	(0.024)
	Malta	(0.026)
	Mexico	(0.027)
	Norway	(0.018)
	Poland	(0.024)
	Portugal	(0.016)
	Slovak Republic	(0.020)
	Slovenia	(0.019)
	Spain	(0.014)
	Turkey	(0.029)
1. Percentage of classroom time spent on teaching and learning. 2. Statistically significant at the 5% level. Source: OECD, TALIS Database.		

Scheerens (2004) señala: «A partir de diversos tipos de estudios se desprende que en las clases donde hay conductas disruptivas, el rendimiento de los alumnos es menor: la interrupción, como es natural, es a costa de tiempo efectivo de aprendizaje». (p.27)

Respecto de la disciplina, Newmann, Rutter y Smith (1989) señalan que los profesores muestran puntuaciones más bajas de autoeficacia cuando mayor es el número de conductas disruptivas e interrupciones de los alumnos en el aula. Estos resultados apuntan que cuanto más desafiantes perciben los profesores la situación instructiva, menos capaces se sienten de dominarla.

4.3.2D.- *Cuantificación de la pérdida del tiempo y su impacto:* Fitz-Gibbon y Clark (1982) describen los resultados de una investigación en la que se observó a los estudiantes en ocho clases de matemáticas de escuela secundaria y el tiempo perdido de las actividades de instrucción. La pérdida de tiempo de un niño típico se evaluó en algo más de la mitad del tiempo asignado en la tarea.

Otro estudio respecto de la pérdida de tiempo en Interrupciones de clases como en la reducción del tiempo efectivo de enseñanza, es el realizado por Greenwood, (1991) que cuantificó la dimensión temporal del fenómeno. El estudio estima que los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, tendrían que asistir a la escuela 1,5 meses durante el periodo de las vacaciones de verano con el fin de alcanzar la pérdida de tiempo acumulado en el año para alcanzar los niveles de aprendizajes que no lograron en el periodo normal de clases.

El tiempo de instrucción esta a menudo vinculado a ambientes empobrecidos. Un estudio realizado en encontró que las escuelas que atienden a estudiantes pobres a menudo dedican un menor tiempo a la tarea y pasan este menor tiempo de manera ineficaz. Por ejemplo, las diferencias socioeconómicas se encuentran en la cantidad tiempo que los alumnos dedican a aprender a leer. Según Stevens (1993) las interrupciones son un problema especialmente destacado en las escuelas que asisten alumnos de familias de bajos ingresos

Finalmente creemos oportuno señalar que la interrupción de los procesos instruccionales tiene una especial particularidad, en el sentido que afecta a dos tipos de procesos que ocurren en paralelo y que son complementarios, aquel relacionado con la docencia que realiza el maestro y el de los aprendizajes de los estudiantes. Al mirar, las interrupciones del proceso enseñanza-aprendizaje, desde estas dos dimensiones es importante considerar algunos aspectos que no se pueden reducir a la simple reanudación de la tarea una vez concluida la interrupción.

El docente deberá realizar procedimientos para reanudar la clase, recuperando mentalmente la secuencia de enseñanza desde el punto donde se produjo la fractura en el desarrollo de la actividad. Pero, además, deberá crear las condiciones oportunas para recuperar el nivel de atención y esfuerzo de los alumnos para volver a situarlos en la situación de aprendizaje.

Por lo tanto, no solo es responsable de autorecuperarse de la discontinuidad, sino que además, deberá crear las condiciones para que el alumno se encuentre en disposición de gestionar la interrupción, ayudándole a recuperar e integrar la información que le permita dar continuidad al proceso de aprendizaje.

Las interrupciones de la clase al tener esta doble complejidad deben evitarse o reducirse de modo que no influyan de manera inadecuada a los procesos que ocurren en el aula. Las interrupciones de los procesos instruccionales solo tienen sentido, en la medida en que cumplen un propósito pedagógico, como por ejemplo: permitir la reflexión respecto de lo que se (enseña–aprende), porque permite al alumno integrar procesos complejos para su aprendizaje, o porque obedecen a la necesidad de reducir la fatiga propia de los ritmos crono/psicobiológicos.

Para evitar las consecuencias negativas de las interrupciones en la clase, es importante contar con el apoyo de una comunidad educativa que valore el tiempo, que crea las condiciones para su máximo aprovechamiento, pero por sobre todo, que ofrece al docente las herramientas para reducir el impacto que una inadecuada gestión podría provocar.

Tesis

SEGUNDA PARTE

Marco metodológico,
análisis y resultados

Capítulo 5, 6 y 7

Tesis doctoral



MARCO METODOLÓGICO

ELABORACIÓN, FIABILIDAD y VALIDEZ DEL CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA EN LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE ENSEÑANZA

Introducción

El presente estudio tiene como propósito principal la elaboración de un instrumento de medida de «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza»; estudiar sus propiedades, analizar la fiabilidad y la validez del instrumento propuesto. Esta segunda parte de la investigación está compuesta por tres capítulos que dan cuenta de los distintos procedimientos metodológicos y empíricos realizados para alcanzar los objetivos establecidos y para asegurar la rigurosidad y viabilidad que contempla el proceso investigativo.

En la elaboración del instrumento se han considerado algunos aspectos de carácter teórico a tener en cuenta: la sustentación de nuestra investigación proviene de dos fuentes, las que confluyen y articulan nuestra propuesta; Por un lado, tenemos los estudios de gestión del tiempo y, por otro lado, los estudios de autoeficacia provenientes de la Teoría Cognitivo Social, formulada por Bandura.

De los estudios de gestión del tiempo, nos interesa rescatar el rol que juega el docente en su marco de actuación profesional y que consisten básicamente en la formulación de objetivos y metas, la planificación y priorización de múltiples acciones de enseñanza. En tanto, de las creencias de autoeficacia nos interesa conocer las influencias que estas ejercen cuando las personas planifican sus acciones y autorregulan su comportamiento con la finalidad de alcanzar las metas y objetivos que han proyectado. Específicamente, nos interesa conocer como esos comportamientos interactúan en los procedimientos que establecen las personas para alcanzar sus propósitos y los efectos de esa influencia.

La importancia de las creencias de autoeficacia y de la teoría cognitivo social radica en visibilizar los comportamientos que subyacen en los procesos de gestión del tiempo y de los cuales las personas, en la mayoría de los casos, no tienen plena conciencia. Al conocer los mecanismos que median la relación entre lo que se planifica (teoría) y la acción práctica, el docente puede establecer pautas de actuación basados en una teoría sólidamente formulada y empíricamente probada. Albert Bandura su autor, goza del prestigio y su obra es ampliamente citada.

A nuestro parecer, al hacer confluir ambas corrientes teóricas, reconocemos el papel esencialmente humano de los procesos de gestión en general y del tiempo en particular; en consecuencia la gestión del tiempo no es solo un procedimiento para establecer metas y prioridades, sino que también un conjunto de procedimientos relacionados con las conductas y los comportamientos de quien gestiona, lo que finalmente determinará los resultados de las metas perseguidas.

Considerando, por un lado, nuestra intención de conseguir un instrumento de medida de «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza» a partir de los antecedentes teóricos expuestos y, por otro, proceder a su validación empírica. Se procede a describir los capítulos que dan cuenta de los fines perseguidos.

En el quinto capítulo (primero de este marco demostrativo) se describen las fases del proceso desarrollado para la construcción del instrumento de investigación, las que incluyen aspectos como: la determinación de la dimensiones del instrumento, creación de un banco de ítems, aplicación de la versión preliminar del instrumento a una muestra piloto previa a la valoración de expertos, validación de expertos, aplicación de la prueba piloto y versión final del instrumento. Cabe señalar, que este proceso se realizó en un contexto educacional en la que participaron docentes chilenos que desempeñan sus funciones educativas en colegios municipales de las comunas ubicadas en la zona Sur-oriente de la ciudad de Santiago.

En el sexto capítulo, esencialmente se definen los parámetros metodológicos que asume la presente investigación: se determinan las técnicas e instrumentos que utilizaremos para responder a las interrogantes planteadas, se describen las hipótesis a investigar, las variables a considerar, se determina la muestra, el universo de los profesores participantes y los procedimientos para la aplicación y recogida de datos.

En el séptimo capítulo se procede al análisis y presentación de los resultados en los diversos procedimientos empíricos realizados. En primer lugar, se realiza la exploración inicial de los datos obtenidos, se comprueba la existencia de datos ausentes, la presencia de casos atípicos y se realiza una detección de problemas de normalidad y multicolinealidad de las variables en estudio. A continuación, se describe la información obtenida tras la aplicación de nuestro cuestionario, prosigue el estudio técnico del instrumento con la revisión de la consistencia interna de las escalas y la comprobación de la “Unicidad de las dimensiones o factores”, mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

Luego, en la siguiente sección, se describen las características y las fases para la elaboración de modelos de ecuaciones estructurales y su aplicación en el Análisis

Factorial Confirmatorio (AFC). Posteriormente, se procede a formular un modelo de ecuaciones estructurales de «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», que contempla la utilización de tres tipos de modelos de ecuaciones estructurales: a) modelo de segundo orden doble reflectivo, b) modelo de primer orden y, c) modelo de segundo orden reflectivo-formativo. Una vez realizadas las estimaciones de los modelos se determinan los índices del ajuste y la fiabilidad y validez de cada modelo, finalmente se realizó la comparación de los modelos rivales y la elección del modelo de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza.

Objetivos del estudio empírico

A continuación exponemos los objetivos que hemos establecidos para la parte metodológica de la investigación.

Objetivo General:

Construir un instrumento de medición de las creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza, analizar la estructura factorial, validar y establecer las características técnicas del instrumento.

Objetivos Específicos:

- Establecer las dimensiones o factores que han sido utilizadas como criterios para medir la gestión del tiempo asumiendo la perspectiva teórica de la autoeficacia.
- Construir una escala que permita medir el constructo propuesto y estudiar sus propiedades psicométricas.
- Analizar la fiabilidad y la validez del cuestionario de «Creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», en una muestra de docentes chilenos, mediante un modelo de ecuaciones estructurales.
- Estimar y evaluar el grado de ajuste del modelo propuesto a los datos utilizados, para validar el constructo.



Introducción

Con el propósito de contar con un instrumento de medida de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza se ha procedido a la elaboración del instrumento a utilizar en la presente investigación. En este capítulo damos a conocer las fases del proceso desarrollado para la construcción del instrumento, el que incluyó aspectos como: determinación de la dimensiones del instrumento, creación de un banco de ítems, validación de expertos y la aplicación de prueba piloto, entre otros. La elaboración del instrumento y los posteriores procesos para determinar la fiabilidad y validez del mismo, constituyen el objetivo central de la presente tesis.

5.0.- FASES DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE «CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA EN LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE ENSEÑANZA»

En primer lugar, de acuerdo con las propuestas y consideraciones formulas en el artículo «Guide for constructing self-efficacy scales» de Bandura, (2006) y con los planteamientos de Garrido (2000) en la elaboración del instrumento se han tenido presente los siguientes criterios:

- Medir la autoeficacia en el momento presente, no en el pasado ni en el futuro; nunca preguntar al sujeto si cree que podrá.
- No pedir que evalúe la capacidad, sino si puede ejecutar la conducta.
- Elaborar las escalas de forma ascendente cuando la dificultad de la tarea crezca linealmente.
- Hacer preguntas en positivo y olvidarse de las frases en negativo.
- Utilizar una escala de intensidad propia de la cultura del sujeto, especialmente de la cultura de las calificaciones escolares.

5.1 Procedimientos para la confección del instrumento

En esta sección se describen los distintos procesos tendientes a la elaboración del instrumento, estos procedimientos consisten en: determinar las dimensiones del instrumento; crear un banco de ítems; aplicar la versión preliminar del instrumento a una muestra piloto, validar en instrumento a través de la revisión de expertos; aplicar prueba piloto; y finalmente elaborar una versión final del instrumento.

5.1.1 Determinación de la dimensiones del instrumento

Una vez realizada la investigación bibliográfica con el objeto de establecer el marco de los contenidos a medir por el instrumento de acuerdo a la finalidad y propósito que se persigue. Se consideraron aquellos elementos teóricos de los documentos analizados en el marco conceptual, que permitió identificar los principales aspectos o contenidos (dimensiones) útiles para la construcción del instrumento. De este modo, las dimensiones establecidas para la construcción del instrumento son:

- Dimensión 1: Disposición para dar continuidad a la labor de enseñanza.
- Dimensión 2: Planificación del tiempo docente.
- Dimensión 3: Establecer prioridades en el uso del tiempo.
- Dimensión 4: Persistir en el logro de la metas.

5.1.2 Creación de un banco de ítems

La creación de los ítems se realizó sobre la base de los instrumentos existentes en investigaciones de autoeficacia y gestión del tiempo. Esto nos permitió obtener información específica sobre algunos aspectos compartidos con nuestro tema de investigación. Por este motivo, se realizaron algunas modificaciones a los ítems, adaptando la terminología al contexto cultural y considerando su pertinencia a la realidad chilena. Además, se confeccionaron ítems propios a partir de un procedimiento en el que

participaron tres docentes de Educación General Básica y un docente de Educación Media; el procedimiento se describe ampliamente en el Anexo 1 y 2.

En esta instancia se elaboraron 42 ítems para la versión preliminar del instrumento. Estos ítems abarcaban diversos aspectos de la autoeficacia en la gestión del tiempo desde la perspectiva de la enseñanza que realiza el docente en el aula.

5.1.3 Aplicación de la versión preliminar instrumento a una muestra piloto previa a la valoración de expertos

Una vez elaborados y establecidos los niveles de dificultad en los ítems³¹ de modo que expresen las diferencias individuales de capacidad de los docentes y las mejoras metodológicas realizadas en la escala de medida, se da paso a la aplicación del instrumento a una muestra piloto de 60 docentes. Este procedimiento tuvo como propósito verificar si se producía variabilidad en los niveles de respuesta y si reducía la tendencia de los sujetos a responder de forma sesgada.

Con este objeto, se solicita los directores de los colegios «Luis Cruz Martínez» Sra. Ximena Galdámez y «Santa María de Pirqué» Sra. María Lucila Sánchez, la autorización para aplicar el instrumento piloto. El instrumento se aplica a un total de 60 docentes de ambos centros educativos.

Los resultados recolectados en la aplicación del instrumento muestra que en una escala de 0 a 7, la media que obtiene cada ítem demuestra que no solo se han elegido altos niveles de capacidad, sino también se han elegido valores más moderados, lo que permite que puedan conformarse los factores necesarios para realizar el posterior análisis factorial.

Además, al revisar la distribución de frecuencias de las respuestas de los docentes se observa una curva normal, no concentrándose sus elecciones en una sola opción de respuesta, lo que permite que haya una mejor discriminación de los reactivos. Ver resultados de la aplicación en el Anexo N° 3 «Estadísticos descriptivos aplicación cuestionario piloto».

Considerando lo bien aspectado que resultan los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario, se da paso a la validación por expertos.

5.1.4.- Validación de expertos

³¹ El procedimiento para establecer niveles de dificultad en la elaboración de los ítems de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza se describe en el Anexo N° 1

Con estos antecedentes se comienza la fase de validación por expertos. Los expertos consultados son: un doctor español, dos doctores chilenos, dos doctorandos. Cada experto recibió una carta en la que se define el objetivo del juicio de expertos y los propósitos de la investigación. Junto a lo anterior se incluyó el cuestionario a valorar y la escala que debían completar de acuerdo a los criterios establecidos para su valoración. Todo esto mediante un formulario electrónico que fue enviado a cada uno de los expertos. (Ver anexo N° 4).

A los expertos se les solicitó evaluar cada ítem de acuerdo a los siguientes criterios:

- Claridad: Es razonable la relación entre el significado del ítem y la dimensión que pretende medir.
- Especificidad (apariencia): Mide lo que dice medir.
- Significatividad: Se justifica su inclusión en el cuestionario.
- Además se les solicitó una valoración abierta de aquellos aspectos que considerasen oportunos para el buen desarrollo del instrumento.

5.1.4A.- *Valoración abierta de los ítems realizada por expertos.* En la valoración abierta de los ítems se revisan aquellos aspectos en el que los expertos emitieron sus comentarios y juicios para el buen desarrollo del instrumento.

Comentarios y sugerencias de los expertos respecto de los ítems presentados.

Experto 4

Ítems: *“Dar continuidad a la labor de enseñanza, cada vez que una actividad de enseñanza fracasa”*

Sugerencia o comentario: agregar “o se agota tempranamente.”

Decisión: se incorpora la sugerencia y queda del siguiente modo, “Dar continuidad a la labor de enseñanza, cada vez que una actividad de enseñanza fracasa o se agota tempranamente”.

Experto 1, 3 y 5

Ítems: *“Prever la reducción del tiempo de clase como consecuencia de situaciones emergentes que se producen en el aula”.*

Sugerencia o comentario:

Exp. 1 No se entiende.

Exp. 3 Poco claro ¿Cómo se puede prever?

Exp. 5 No incluir.

Decisión: Se elimina el ítem

Experto 4

Ítems: *“Ser asertivo para detener cualquier situación que interrumpa la clase”*

Sugerencia o comentario: Agregar, por compleja que sea.

Decisión: Se agrega la sugerencia, queda redactado de la siguiente manera, “Ser asertivo para detener cualquier situación que interrumpa la clase por compleja que sea”.

Experto 2

Ítems: *Retomar el sentido estratégico de la clase después de una interrupción.*

Sugerencia o comentario: Eliminar la palabra “estratégico” crea confusión.

Decisión: se acepta comentario y se elimina la palabra estratégico, queda redactado de la siguiente manera, “Retomar el sentido de la clase después de una interrupción”.

Experto 1 y 4

Ítems: *Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases*

Sugerencia o comentario:

Exp. 1 Falta el contexto. ¿Cuándo? ¿Dónde?

Exp. 4 ...Cuando permanece cumpliendo horario en el centro educativo.

Decisión: se incorporan las sugerencias, queda redactado de la siguiente manera, “Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases, cuando permanece cumpliendo horario en el centro educativo”.

Experto 1, 2 y 5

Ítems: *Adaptar la planificación de las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses...) cuando aumenta la presión por el cumplimiento de las metas.*

Sugerencia o comentario:

Exp. 1 Acortar

Exp. 2 Muy extensa

Exp. 5 Eliminar: ...cuando aumenta la presión por el...

Decisión: se reduce la extensión del ítem. Queda redactado de la siguiente manera, “Adaptar la planificación de las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses...)”.

Experto 3 y 5

Ítems: Priorizar las tareas de enseñanza más complejas, durante el periodo que los estudiantes están más productivo.

Sugerencia o comentario:

Exp. 3 Poco claro, el ítem no está bien formulado.

Exp. 5 ¡Eliminar! No está centrada en el maestro.

Decisión: Se elimina el ítem.

Experto 3

Ítems: Mantener las prioridades de importancia en las actividades educativas.

Sugerencia o comentario: Agregar: ...cuando aumenta la presión por el cumplimiento de compromisos.

Decisión: se agrega la sugerencia y el ítem queda redactado de la siguiente manera: “Mantener las prioridades de importancia en las actividades educativas, cuando aumenta la presión por el cumplimiento de compromisos”.

Experto 5

Ítems: Empeñarse en el cumplimiento de las metas.

Sugerencia o comentario: Agregar mayor nivel de dificultad al ítem. Por ejemplo, sugiero incluir: completando los trabajos en los plazos establecidos.

Decisión: Se acepta la sugerencia, el ítem queda redactado de la siguiente manera: “Empeñarse en el cumplimiento de las metas, completando los trabajos en los plazos establecidos”.

Experto 2

Ítems: Persistir en el cumplimiento de las metas que se ha propuesto para sus alumnos, porque tiene las habilidades para hacerlo.

Sugerencia o comentario: Tiene sentido si sirve para que el maestro reconozca sus capacidades.

Decisión: Se acepta el comentario y se mantiene el ítem.

Experto 1

Ítems: Ser tenaz en el cumplimiento de las metas propuestas, incluso cuando se encuentra con situaciones inesperadas o altamente exigentes

Sugerencia o comentario: Reemplazar “...Cuando se encuentra con ...” por “ante”

Decisión: se acepta la sugerencia y se modifica el ítem, el que queda redactado de la siguiente manera: Ser tenaz en el cumplimiento de las metas propuestas, incluso ante situaciones inesperadas o altamente exigentes.

A partir de los juicios que emiten los expertos se realizan los cambios propuestos en sus respuestas, principalmente se reduce la extensión de aquellos ítems que tienen una longitud inadecuada, los ítems poco claro o que en cierto modo resultan incomprensibles para los encuestados. De acuerdo con la opinión de los expertos fueron eliminados los siguientes ítems.

- *“Priorizar las tareas de enseñanza más complejas, durante el periodo que los estudiantes están más productivos”.*
- *“Prever la reducción del tiempo de clase como consecuencia de situaciones emergentes que se producen en el aula”.*

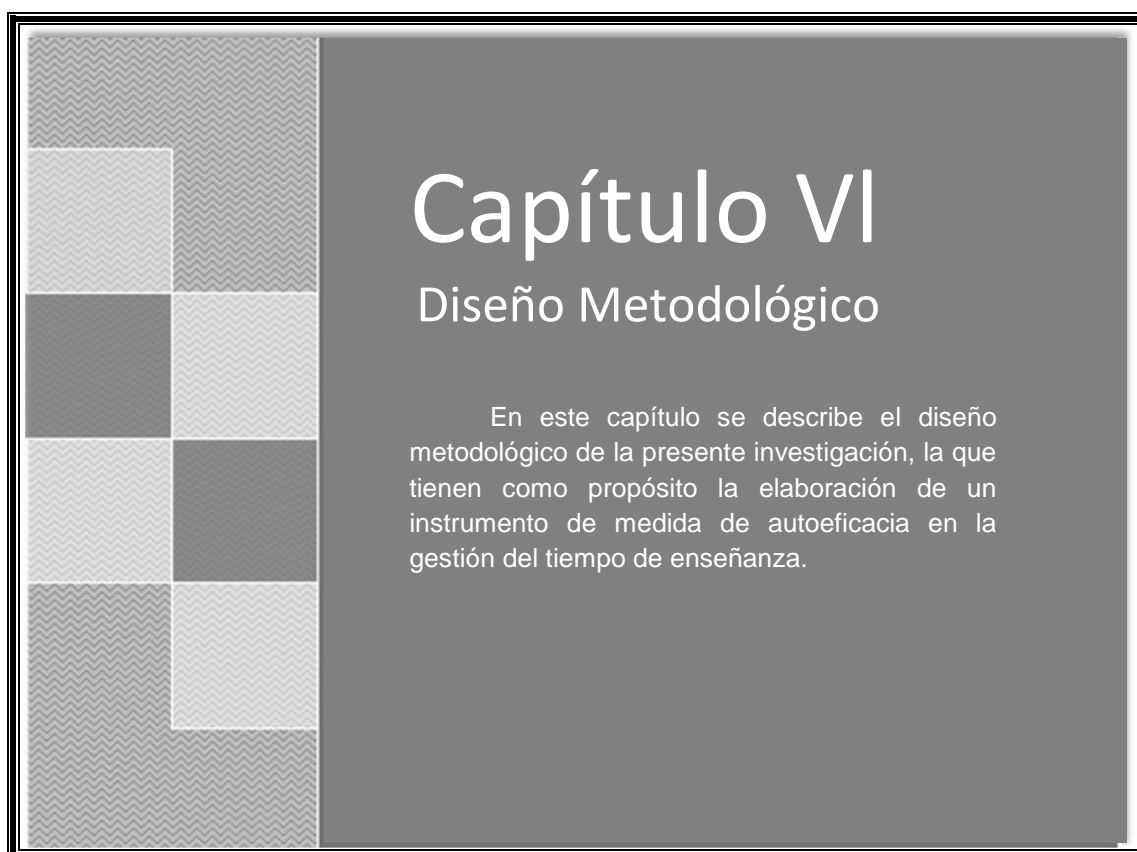
- *“Priorizar las tareas de enseñanza más complejas, durante el periodo que los estudiantes están más productivos”.*

5.1.5.- Aplicación de la prueba piloto

El cuestionario fue aplicado a una muestra de docentes chilenos que realizan sus labores docentes en la zona Suroriente de la ciudad de Santiago. Todos los participantes seleccionados recibieron el material necesario para responder el cuestionario (cuadernillo con hoja de respuestas). La aplicación del cuestionario fue realizada por el doctorando y un equipo de estudiantes de psicología entrenados para tal propósito.

5.1.6.- Versión final del instrumento

El instrumento quedó compuesto por 31 ítems que abarcan cuatro dimensiones o factores relacionados con la gestión del tiempo de enseñanza. Con la aplicación del cuestionario obtenido a partir de la valoración de expertos en los capítulos posteriores se procederá a realizar los procedimientos para evaluar las características técnicas del instrumento. La versión final del instrumento se puede revisar en el Anexo N° 5



Introducción

En este capítulo se definen los parámetros metodológicos que asume la presente investigación: se determinan las técnicas e instrumentos que utilizaremos para responder a las interrogantes planteadas, se describen las hipótesis a investigar, las variables a considerar, se determina la muestra, el universo de los profesores participantes y los procedimientos para la aplicación y recogida de datos.

6.0 DISEÑO METODOLÓGICO

Según su enfoque, este es un trabajo de carácter no-experimental y corresponde a una investigación de tipo cuantitativo. La finalidad de estudio es de tipo causal y según la secuencia temporal corresponde a un estudio transversal.

6.1. Formulación de Hipótesis.

En función de nuestros objetivos hemos planteado las siguientes hipótesis de trabajo:

6.1.1.- Hipótesis sustantiva: Las hipótesis que nos hemos planteado en esta investigación giran en torno a la idea de que nuestro instrumento tiene consistencia estadística para ser utilizado en la medición de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza. Además, planteamos que las subescalas que integran el instrumento son relevantes para evaluar el constructo.

- El análisis factorial confirmará la existencia de cuatro factores, cada uno correspondiente a las cuatro subescalas que hemos considerado en nuestro cuestionario.
- Las cuatro subescalas de Cuestionario mostrarán un buen ajuste en la evaluación del modelo.

6.1.2.- Hipótesis estadísticas

H0:

- El análisis factorial del cuestionario de creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza no confirmará la existencia de cuatro factores correspondientes a las cuatro subescalas propuestas en el instrumento.

H1:

- El análisis factorial del cuestionario de creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza confirmará la existencia de cuatro factores correspondientes a las cuatro subescalas propuestas en el instrumento.

H0:

- Las cuatro subescalas de Cuestionario de creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza mostrarán un buen ajuste en la evaluación del modelo.

H1:

- Las cuatro subescalas de Cuestionario de creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza mostrarán un buen ajuste en la evaluación del modelo.

5. 2 Variables en estudio

De acuerdo a los objetivos que nos hemos planteados en el presente estudio, las variables formuladas las hemos agrupados de acuerdo a sus características en dos grandes grupos: un primer grupo de variables que conforman el modelo de ecuación estructural propuesto para la validación del instrumento y, un segundo grupo que reúne aquellas variables contextuales o de identificación de la muestra.

6.2.1.- Variables que conforman el modelo de ecuación estructural propuesto.

En un modelo estructural se distinguen distintos tipos de variables según sea su papel en el modelo y según sea su medición. A continuación se procede a clasificarlas:

6.2.1A.-En función del papel que desempeñan en el modelo

- Variables independientes o exógenas, llamadas así porque los fenómenos que las producen son independientes del modelo, exteriores a él. Son aquellas variables que no pretenden ser explicadas causalmente; pueden considerarse constructos hipotéticos, e influyen directa o indirectamente en las variables endógenas.
- Variables dependientes o endógenas, están determinadas por otras variables del modelo (recibe el efecto de otra variable).
- Variables de los errores de medida de las variables del modelo, representan las fluctuaciones aleatorias debidas al error en la medida de las variables a la que están asociadas. Según, Ruiz, Pardo y San Martín (2010)

Representa tanto los errores asociados a la medición de una variable como el conjunto de variables que no han sido contempladas en el modelo y que pueden afectar a la medición de una variable observada. Se considera que son variables de tipo latente por no ser observables directamente. El error asociado a la variable dependiente representa el error de predicción. (p.36).

6.2.1B.- En función de los procedimientos por los que se obtienen sus valores

- Variables observables, son aquellas que se pueden medir directamente a los sujetos. Por ejemplo, son variables observables la edad, la profesión, entro otras muchas que se preguntan en un cuestionario.

- Variables latentes, «una variable latente es un concepto supuesto y no observado que sólo puede ser aproximado mediante variables medibles u observables». (Hiar, Andersen, Tatham y Black, 1999, p.613). Sus valores no se pueden obtener directamente y se han de estimar mediante un conjunto de indicadores. Las variables latentes, también llamadas constructos o factores, representan conceptos abstractos unidimensionales creados por la teoría.

6.2.2.- Variables contextuales

Las variables contextuales no son parte del modelo de ecuaciones estructurales, son variables de clasificación que nos permitieron describir, agrupar y caracterizar a los profesores participantes. Estas variables han sido clasificadas en: demográficas, formación profesional, experiencia profesional y situación contractual.

A continuación se procede a explicar la necesidad y relevancia de incluir las variables contextuales contempladas. Posteriormente, se presentan las tablas Nº 6.2 y 6.3 en la que se clasifican y se operacionalizan cada una de ellas.

6.2.2A.- Variables demográficas

- Género:

El género es una variable que por condiciones específicas de la enseñanza, ha adquirido una especial relevancia. Silva (2011) señala que un elemento relevante que emerge del estudio es el porcentaje mayoritariamente femenino que forma parte del colectivo de profesores. La dimensión género refleja una tendencia mundial con relación al rol docente. Por esta razón es importante averiguar si existen diferencias en la percepción de la problemática por esta razón.

- Edad :

Esta variable nos permite relacionar nuestro tema de estudio con los diferentes tramos de edad de los docentes. Esto es especialmente importante en una investigación de gestión del tiempo, ya que los años reflejan los ciclos vitales de las personas que podrían evidenciar algunas diferencias relevantes en la interpretación de esta problemática.

- Comuna:

Las comunas de Chile son la división político-administrativa menor y básica del país. Corresponde a lo que en términos genéricos se conoce como municipio. La comuna puede ser de carácter urbano, rural o combinar ambas. En el territorio de una

comuna puede haber más de un centro urbano sea este: ciudades (más de 5.000 habitantes), pueblos (de 2.001 a 5000 habitantes, o 1000 a 2001).

6.2.2B.- Variables formación profesional

- Titulación del profesor:

La titulación del profesor constituye un elemento importante para el diagnóstico educativo, ya que la formación profesional ha sido considerada un eje para reconocer y distinguir las competencias y la profesionalidad de los docentes.

- Poseer licenciatura:

La licenciatura en educación es un grado académico que otorgan las universidades chilenas. Sin embargo existen instituciones que solo otorgan el título profesional en carreras de pedagogías sin considerar la licenciatura. Por este motivo nos interesa conocer cómo esta situación afecta la labor profesional de los docentes en relación con nuestro tema de investigación.

6.2.2C.- Variables experiencia profesional

- Años experiencia profesional:

Definimos la experiencia por el número de años en que los profesores han desarrollado la docencia. Por ser la educación una actividad de carácter eminentemente práctico, la experiencia que otorga el ejercicio docente a través del tiempo parecer ser un tema relevante, ya que la práctica permite adquirir un progresivo saber pedagógico que acrecienta la cultura profesional. Lo que a su vez permite un mejor desempeño y mayores niveles de eficacia en la actividad de enseñanza.

- Perfeccionamiento:

Aunque consideramos importantes los años de experiencia del docente, creemos que la actualización de los conocimientos profesionales, es aún más relevante para su desempeño. La actualización a través del perfeccionamiento permite la renovación y el avance profesional acorde con la evolución de la teoría y los cambios que sufren las sociedades.

6.2.2D.- Variables situación contractual

- Tipo de contrato:

El tipo de contrato establece la forma de relación laboral entre el docente y su empleador. Tiene una importancia capital para el profesorado; determina los derechos en su trabajo, la estabilidad en el empleo, y por ello puede tener importantes repercusiones psicológicas y laborales. (Jiménez, 2003).

6.3 Clasificación y operacionalización de las variables en estudio

En primer lugar, clasificaremos y operacionalizaremos las variables que conforman el modelo de ecuación estructural y posteriormente las variables contextuales.

6.3.1.- Clasificación y operacionalización de las variables que conforman el modelo de ecuación estructural

En la siguiente tabla se presentan las variables incluidas en el modelo de ecuaciones estructurales clasificadas según los siguientes criterios. Variables endógena o exógena; Variables observadas o inobservadas.

Tabla N° 6.1 Clasificación de las variables del modelo de ecuación estructural

Variables endógenas (observables)		Variables exógenas (inobservables)	
Preg.A01	Preg.A03	Variable error	Variable latente
Preg.A02	Preg.A12	e1	e17
Preg.A09	Preg.A18	e2	e18
Preg.A10	Preg.A19	e3	e19
Preg.A21	Preg.A22	e4	e20
Preg.A26	Preg.A23	e5	e21
Preg.A28	Preg.A24	e6	e22
Preg.A30	Preg.A05	e7	e23
Preg.A04	Preg.A06	e8	e24
Preg.A07	Preg.A14	e9	e25
Preg.A08	Preg.A20	e10	e26
Preg.A11	Preg.A25	e11	e27
Preg.A13	Preg.A27	e12	e28
Preg.A16	Preg.A29	e13	e29
Preg.A17	Preg.A31	e14	e30
Preg.A15		e15	e31
		e16	

Recuento de las variables en el modelo:

Número de variables en el modelo:	65
Número de variables observables:	31
Número de variables inobservadas	34

A estas variables también se le denomina como:

Número de variables exógenas:	34
Número de variables endógenas:	31

Las variables observables endógenas, también llamadas “indicadores” incluidas en este estudio corresponden a los 31 ítems que constituyen el «Cuestionario de Autoeficacia en la Gestión del Tiempo de Enseñanza». En tanto, las 35 Variables inobservables exógenas se desglosan del siguiente modo: 31 variables que corresponden al error de medida de los ítems formulados, también reciben el nombre de variables de error y las cuatro variables latentes (inobservables exógenas) que son explicadas por los correspondientes ítems. Estas últimas variables corresponden a los cuatro factores o subescalas del modelo, que se enuncian y se definen de la siguiente manera:

Disposición para dar continuidad a la labor de enseñanza.

Entendemos como parte de la autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza la disposición del docente para dar continuidad a los procesos instruccionales y evitar así la reducción del tiempo de clases. La pérdida de tiempo es un factor que afecta al ciclo efectivo de enseñanza y que impacta negativamente en los aprendizajes de los alumnos. Además, limita la labor docente, restando posibilidades de que los alumnos estén expuestos a mayores oportunidades de aprendizajes.

- Planificación del tiempo docente.

Proceso que realiza el docente en función de organizar y orientar la subsecuente praxis educativa, estableciendo metas y objetivos a corto y largo plazo en función de la enseñanza.

- Prioridades en el uso del tiempo.

Las prioridades son decisiones que se toman respecto de la cantidad de tiempo para llevar a cabo una determinada tarea (estimación de tiempo y orden de importancia). Las prioridades se establecen porque los recursos son siempre limitados en todo orden de cosas, particularmente en educación, mientras que las necesidades son prácticamente infinitas.

- Persistir en el logro de la metas.

Perseverancia entendida como cantidad de tiempo durante la cual el docente está motivado y activamente involucrado en el cumplimiento de las metas formuladas.

6.3.1A.- Operacionalización de las variables observables

Considerando que las variables presentadas y definidas anteriormente son de tipo latente -que se miden indirectamente a través de las variables observables endógenas- a continuación se operacionalizan las variables observables del modelo de medida que se pueden medir de manera directa.

Tabla N° 6.2 Operacionalización de las variables observables del modelo

<i>Ítems</i>	<i>Tipo de variable</i>	<i>Se relaciona con la variable latente exógena</i>	<i>Escala tipo Likert</i>	<i>Tipo de medida</i>
Preg.A01	observable endógena	Continuidad...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A02	observable endógena	Continuidad...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A09	observable endógena	Continuidad...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A10	observable endógena	Continuidad...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A21	observable endógena	Continuidad...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A26	observable endógena	Continuidad...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A28	observable endógena	Continuidad...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A30	observable endógena	Continuidad...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A04	observable endógena	Planificación...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A07	observable endógena	Planificación...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A08	observable endógena	Planificación...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A11	observable endógena	Planificación...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A13	observable endógena	Planificación...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A16	observable endógena	Planificación...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A17	observable endógena	Planificación...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A03	observable endógena	Prioridades...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A12	observable endógena	Prioridades...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A18	observable endógena	Prioridades...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A19	observable endógena	Prioridades...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A22	observable endógena	Prioridades...	De 0 a 7	Ordinal
Preg.A23	observable endógena	Prioridades...	De 0 a 7	Ordinal

Preg.A24	observable endógena	<i>Prioridades...</i>	<i>De 0 a 7</i>	<i>Ordinal</i>
Preg.A03	observable endógena	<i>Persistencia...</i>	<i>De 0 a 7</i>	<i>Ordinal</i>
Preg.A12	observable endógena	<i>Persistencia...</i>	<i>De 0 a 7</i>	<i>Ordinal</i>
Preg.A18	observable endógena	<i>Persistencia...</i>	<i>De 0 a 7</i>	<i>Ordinal</i>
Preg.A19	observable endógena	<i>Persistencia...</i>	<i>De 0 a 7</i>	<i>Ordinal</i>
Preg.A22	observable endógena	<i>Persistencia...</i>	<i>De 0 a 7</i>	<i>Ordinal</i>
Preg.A23	observable endógena	<i>Persistencia...</i>	<i>De 0 a 7</i>	<i>Ordinal</i>
Preg.A24	observable endógena	<i>Persistencia...</i>	<i>De 0 a 7</i>	<i>Ordinal</i>

6.3.2.- Clasificación y operacionalización de las variables contextuales

Para una mayor comprensión de la forma en que fueron medidas las variables contextuales, a continuación se presenta la tabla N° 5.3. En ella se pueden observar las variables clasificadas según categoría, por el aspecto evaluado y la operacionalización de todas ellas.

Tabla N° 6.3 Variables contextuales.

Categoría	Aspecto evaluado	Operacionalización
Variables Demográficas	Género	0. Mujer 1. Hombre
	Edad	1. 20 a 30 años 2. 31 a 40 años 3. 41 a 50 años 4. 51 a 60 años 5. Más de 60 años
	Comuna	1. Peñalolén 2. La Granja 3. San Ramón 4. La Florida
Formación Profesional Experiencia profesional	Titulación del profesor	1. Educación Básica 2. Educación Media 3. Otro
	Poseer Licenciatura	0. No 1. Sí
	Años de experiencia profesional	1. 0 a 5 años 2. 6 a 10 años 3. 11 a 15 años 4. 16 a 20 años 5. Más de 20 años
	Perfeccionamiento docente	0. No 1. Si
Situación contractual	Tipo de contrato	1. Indefinido (profesor titular) 2. Plazo fijo (profesor a contrata) 3. Por período (profesor reemplazante)

6.4 Instrumento

El desarrollo del presente estudio se centra en la elaboración de un instrumento de recogida de información como un aspecto central del proceso investigativo. En torno a este proceso se articulan un conjunto de procedimientos que buscan validar y establecer las características técnicas del cuestionario.

En el capítulo cinco se describieron las fases de elaboración del «Cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», exponiendo detalladamente los procedimientos realizados para el desarrollo del instrumento. En tanto, en el capítulo siete

“análisis y resultados” la preocupación se centra en aquellos aspectos que permitan asegurar la validez y fiabilidad del cuestionario.

6.5 Población y Muestra

6.5.1.- Población:

La población, objeto de estudio de nuestra investigación, está compuesto por 2.842 profesores de educación municipalizada de: Peñalolén, La Florida, La Granja y San Ramón, comunas ubicadas en el sector Sur-oriente de Santiago de Chile. Dicha población está formada por aquellos profesores que se desempeñan en los niveles de Educación Básica y Media, en las modalidades Científico Humanista, Técnico Profesional y Comercial, en las escuelas y liceos de las comunas mencionadas.

El procedimiento para determinar la población en estudio comenzó con la obtención de la base de datos en la Web oficial de cada comuna. De acuerdo a la Ley N° 20.285 sobre transparencia, se obliga a los organismos oficiales del estado a hacer pública y transparente la información. Los datos obtenidos de esta manera describen información básica de los docentes que trabajan en cada comuna, detallados por establecimiento educativo. Complementariamente, se ha utilizado la información que nos proporcionaron las corporaciones y departamentos de Educación de las comunas mencionadas, que nos facilitaron el «Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal» (PADEM) de cada comuna.

Una vez seleccionada la población se procedió a establecer un conjunto de criterios para delimitar con exactitud la cantidad de docentes que conforman el tamaño de la población en estudio. A continuación se describen estas características:

- Profesores (as) que ejercen la función docente en el aula.
- Profesores (as) de educación municipal (pública)
- Profesores (as) que ejercen la docencia en la modalidad de Enseñanza Básica y Media.
- Profesores (as) que ejercen la docencia en las comunas del Sector sur-oriente de Santiago, Chile.

De este modo, se ha determinado que la población de la presente investigación está compuesta de 2.842 docentes que cumplen los criterios establecidos.

6.5.2.- Muestra:

Inicialmente, la muestra de la presente investigación fue definida como de carácter probabilística, la elección de los docentes participantes fue realizada mediante un muestreo aleatorio simple generado por ordenador a través del programa informático STATtm v.2, que arrojó un tamaño de 324 docentes elegidos al azar, en el que todos los profesores tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos.

Si bien, un porcentaje importante de los docentes elegidos en la muestra participó del proceso de acuerdo a los términos establecidos en nuestro diseño metodológico original, por factores ajenos a nuestra voluntad, durante el período de aplicación del cuestionario nos enfrentamos a la situación de redefinir el tipo de muestra debido a circunstancias imprevistas; los hechos que provocaron esta decisión fue la convocatoria a una movilización nacional de estudiantes y maestros que se prolongó en el tiempo. (De esta manera fue imposible contar con los maestros que fueron elegidos al azar).

En síntesis, de acuerdo a las circunstancias, se permutó el carácter de probabilístico a incidental de la muestra. Por consiguiente, algunos docentes de los colegios y centros educativos de las comunas contempladas que permanecían en funciones -no así en clases-, aceptaron participar de forma voluntaria en la investigación; reemplazando de este modo a los restantes docentes elegidos al azar.

De acuerdo con las características de recogida de los datos, los procedimientos utilizados fueron: «Obtención directa de datos»; «procedimientos de encuesta y modo de interacción»; y, de acuerdo al tiempo de aplicación, es de Tipo Transversal.

El criterio utilizado para recoger la información en la presente investigación, de acuerdo a la clasificación de INE (2005) fue la «Obtención directa de datos». (Aunque existen además, otros dos tipos: utilización de fuentes administrativas y aquellas derivadas de otros resultados y recopilaciones). La principal característica de los métodos directos es que permiten analizar las características de los usuarios objetos de estudio a través de la información que aportan al responder las preguntas planteadas. (Sanz ,1994).

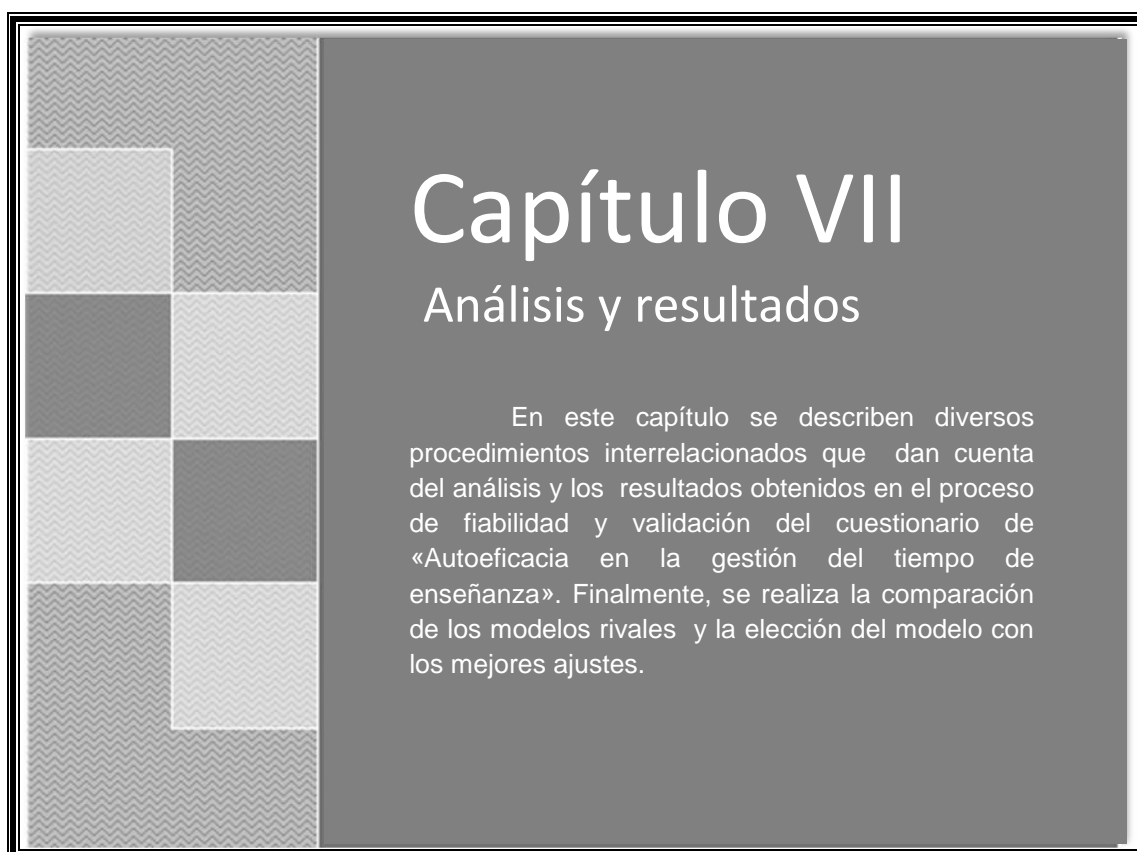
De acuerdo a los criterios de clasificación del INE, y a las características del Inventario, este trabajo también responde al criterio de clasificación denominado «procedimiento de encuesta y modo de interacción», pues se trata de una encuesta basada en cuestionarios.

Finalmente, otro criterio establece que «la recogida de los datos es de tipo transversal, ya que sólo se considera la información dada por los sujetos a través del Inventario, los cuales fueron cumplimentados en un instante de tiempo determinado». (Acevedo, 2007, p.341)

Para la recolección de información que permitió el análisis posterior de los datos se procedió de la siguiente manera: primero, a través de una carta, se solicitó una entrevista a los siguientes Directores de Educación: Sra. Cecilia Jara Bernardot, Directora del Departamento de Educación de la Corporación Municipal de Peñalolén «CORMUP» ; Sra. Gloria Núñez Villalón, Jefa del área de Educación de la Corporación Municipal de La Florida «COMUDEF»; Sr. Rubén Valenzuela Fuica, Director del Departamento de Desarrollo Educacional de la comuna de La Granja; y el Sr. Vicente Blanch Phillips, Coordinador General del Departamento de Educación de la comuna de San Ramón «DEM». Con el propósito de solicitar autorización para aplicar el cuestionario a cada director de los Departamentos de Educación de las comunas de la Zona SurOriente de Santiago (ver Anexo 6).

Los directores autorizaron al autor de la presente investigación y a su equipo a ingresar a los establecimientos educacionales a aplicar el instrumento a los docentes bajo su administración. (Ver anexos 7- 8- 9, cartas de autorización para aplicar el instrumento de investigación en los establecimientos municipales de las comunas anteriormente mencionadas).

La aplicación de la encuesta se realizó entre los meses de Mayo y Octubre del año 2011. Como lo señalamos anteriormente, durante este periodo de tiempo, los docentes decidieron participar de una movilización nacional de profesores y estudiantes que nos produjo ciertos inconvenientes en la aplicación del instrumento. Finalmente, cabe señalar que mediante este mecanismo se obtuvieron un total de 358 encuestas.



Introducción

En este capítulo, se efectúa el análisis y presentación de los resultados obtenidos en los diversos procedimientos empíricos realizados:

En primer lugar, se realiza la exploración inicial de los datos obtenidos, comprobando la existencia de datos ausentes, la presencia de casos atípicos y la detección de problemas de normalidad y multicolinealidad de las variables en estudio. A continuación, se describe la información obtenida tras la aplicación del cuestionario, en forma detallada se analiza la composición de la muestra y sus principales características.

Luego, se realiza el estudio técnico del instrumento con la revisión de la consistencia interna de las escalas propuestas y la comprobación de la «Unicidad de las dimensiones o factores», como paso previo a la realización de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que tiene como propósito poner de manifiesto la estructura factorial de nuestro instrumento.

En la siguiente sección se describen las características y las fases para la elaboración de modelos de ecuaciones estructurales y su aplicación en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Posteriormente, se procede a formular un modelo de ecuaciones estructurales de «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», que contempla la utilización de tres tipos de modelos de ecuaciones estructurales: a) modelo de segundo orden doble reflectivo, b) modelo de primer orden y, c) modelo de segundo orden reflectivo-formativo. Una vez realizadas las estimaciones de los modelos se determinan los índices del ajuste y la fiabilidad y validez de cada modelo, finalmente se realizó la comparación de los modelos rivales y la elección del modelo de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza.

7.0.- ANÁLISIS Y RESULTADOS

7.1.- Exploración inicial de los datos

Una vez realizada la recogida de los datos, se ha procedido a su registro y codificación en el programa SPSS, 15.0. Posteriormente, se han revisados los datos para comprobar sus consistencia, especialmente nos centramos en la existencia de datos ausentes, de casos atípicos y en detectar problemas de normalidad y multicolinealidad de las variables en estudio (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

Del total de datos obtenidos, se pudo detectar doce casos de respuestas incompletas por abandono del cuestionario por parte de los docentes, en esta situación tales cuestionario fueron eliminados de la base de datos porque un número alto de respuesta incompletas podría distorsionar los resultados de nuestra información. Además, en la revisión de la base de datos se han encontrado tres valores perdidos los que no obedecen a una lógica o patrón sistemático que represente un sesgo, sino más bien son de tipo aleatorio. Estos datos ausentes fueron reemplazados utilizando el método de sustitución que asigna un valor de acuerdo a la media de los valores observados.

Para la detección de los casos atípicos se utilizó el procedimiento de Mahalanobis, cuya aplicación exigió la eliminación cinco casos de la base de datos.

Además, en general no se aprecian problemas de multicolinealidad, ya que el factor de inflación de la varianza (FIV) en ningún caso es superior al valor 10 establecido como límite (Hair, et al., 1999).

7.2.- Descripción de la muestra recogida

Una vez recolectadas 358 encuestas y realizado el proceso de selección y depuración, se determina que el total de cuestionarios aptos para el análisis corresponde a cuestionarios que cumplen los requisitos establecidos en nuestra investigación. A continuación, se presenta un análisis de las estadísticas descriptivas de las variables de identificación de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza a una muestra de nacionalidad chilena.

Estas variables de contexto son sexo (género), edad, nivel y años de estudios cursados, entre otras. Para cada variable, se presenta una tabla con los datos obtenidos y se acompañan de gráficos que ilustran la interpretación.

7.2.1.- Edad de los docentes

Tabla N° 7.1 Edad de los docentes por tramos

1) 20 a 30 años; 2) 31 a 40 años; 3) 41 a 50 años; 4) 51 a 60 años; 5) Más de 60 años

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos 1	53	15,5	
2	53	15,5	
3	99	29,0	
4	117	34,3	
5	19	5,6	
Total	341	100,0	

En la tabla y el gráfico que la acompaña se puede observar que los tramos de edad donde se ubica un mayor número de docentes es en los rangos que van de los 41 a 60 años; si a ello sumamos el rango de docentes con más de 60 años obtenemos un porcentaje de 68,9 % de docentes con edad superior a los cuarenta años de edad que ejercen la docencia. Es notorio que el ingreso de nuevos docentes al sistema público de enseñanza es inferior en comparación con la edad de los docentes que permanecen en él.

7.2.2.- Género de los docentes

Tabla N° 7.2 Genero de los docentes

Sexo de los docentes 0= Mujer; 1= Hombre

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos 0	221	64,8	
1	120	35,2	
Total	341	100,0	

La tabla evidencia que la cantidad de mujeres ejerciendo la docencia es el doble en porcentajes a la de hombres. Mientras que el 64,8 % son mujeres, solo el 35,2% corresponde a docentes hombres. Al establecer un mayor nivel de precisión de la información respecto al sexo de los docentes, se procede a comparar si el fenómeno se da globalmente o si existen diferencias entre los niveles de enseñanza. La tabla siguiente arroja los siguientes resultados.

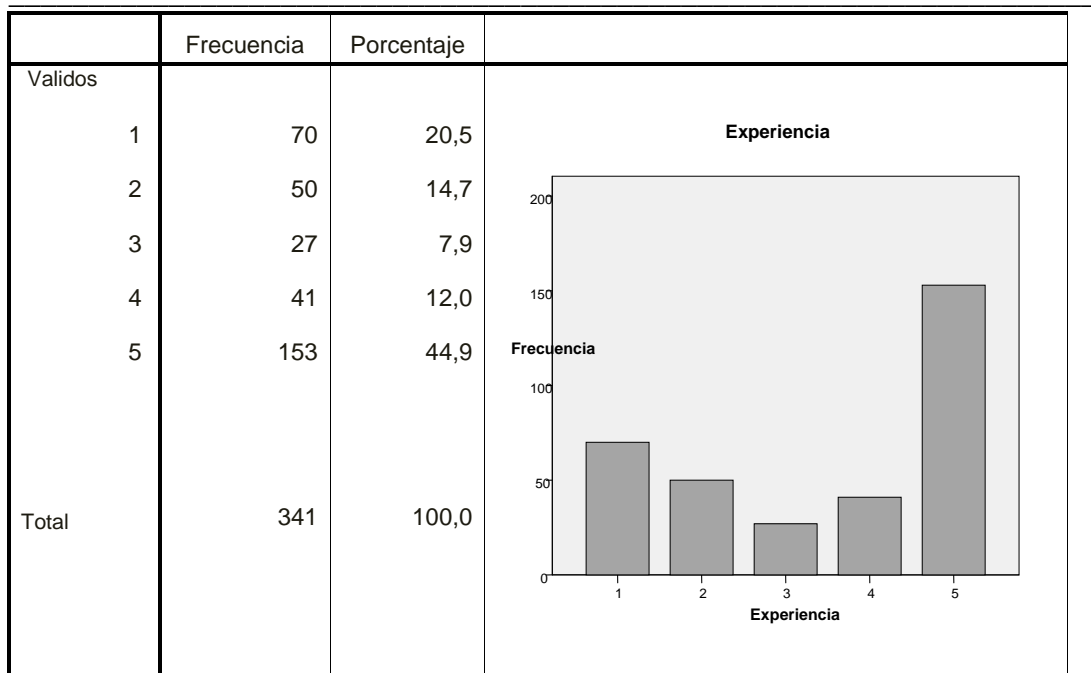
Tabla N° 7.3 Tabla de contingencia Sexo * Nivel
Recuento (0 = Femenino; 1 = Masculino)

		Nivel		Total
		1	2	
Sexo	0 (F)	175	46	221
	1 (M)	73	47	120
Total		248	93	341

En la tabla de contingencia sexo* Nivel, se puede observar que el nivel de enseñanza, correspondiente a educación básica (1) se amplía el porcentaje de diferencia a favor del sexo femenino. En tanto, en la Enseñanza Media (2) los porcentajes se equilibran existiendo una proporción similar entre docentes hombres y mujeres.

7.2.3.- Experiencia profesional de los docentes

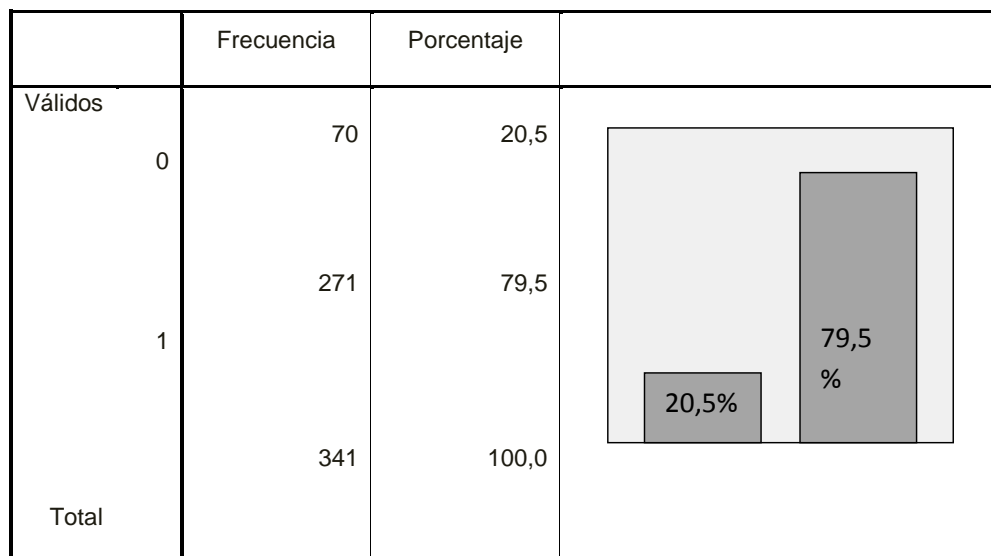
Tabla N° 7.4 Experiencia profesional por tramos: 0 a 5 años; 2) 6 a 10 años; 3) 11 a 15 años; 4) 16 a 20 años; y 5) Más de 20 años



La tabla experiencia profesional por años indica que los profesores con más de 20 años de experiencia docente, constituyen el grupo con mayor porcentaje de presencia en las escuelas y comunas que conforman la muestra, con un 44,9% de experiencia/año.

7.2.4.- Perfeccionamiento docente

Tabla N° 7.5 Perfeccionamiento docente (0 = Sin Perfeccionamiento; 1= con perfeccionamiento)



La tabla indica que el mayor porcentaje de docentes cuenta con perfeccionamiento profesional, lo que se expresa en un 79,5%. Para reconocer los porcentajes de perfeccionamiento por niveles de experiencia se ha elaborado la siguiente tabla de contingencia:

Tabla N° 7.6 Tabla de contingencia Experiencia * Perfeccionamiento

		Perfeccionamiento		Total
		0	1	
Experiencia	1	37	33	70
	2	9	41	50
	3	4	23	27
	4	3	38	41
	5	17	136	153
Total		70	271	341

En la tabla N° 7.6 se puede observar que los docentes con mayor nivel de experiencia/edad son quienes presentan un mayor nivel de perfeccionamiento profesional en comparación con los de menor experiencia.

7.2.5.- Resumen descripción de la muestra

Tabla N° 7.7 Resumen descripción de la muestra

Tabla Resumen descripción de la muestra				
			N	%
Sexo	0. Mujer		221	64,8
	1. Hombre		120	35,2
Edad	1. 20 a 30 años		53	15,5
	2. 31 a 40 años		53	15,5
	3. 41 a 50 años		99	29,0
	4. 51 a 60 años		117	34,3
	5. Más de 60 años		19	5,6
Comuna	1. Peñalolén		108	31,7
	2. La Granja		57	16,7
	3. San Ramón		108	31,7
	4. La Florida		68	19,9
Titulación del profesor	1. Educación Básica		298	72,7
	2. Educación Media		93	27,3
	3. Otro		0	0
Poseer Licenciatura	0. No		70	20,5
	1. Sí		271	79,5
Años experiencia profesional	1. 0 a 5 años		70	20,5
	2. 6 a 10 años		50	14,7
	3. 11 a 15 años		27	7,9
	4. 16 a 20 años		41	12,0
	5. Más de 20 años		153	44,9
Perfeccionamiento docente	0. No		70	20,5
	1. Sí		271	79,5
Tipo de contrato	1. Indefinido (profesor titular)		172	50,4
	2. Plazo fijo (profesor a contrata)		144	42,2
	3. Por período (profesor reemplazante)		25	7,3

7.2.6.- Relación del número de docentes que conforman la muestra ordenados por escuelas y/ o centros educativos.

Tabla N° 7.8 Relación del número de docentes que conforman la muestra ordenados por escuelas y/ o centros educativos.

Nº	CENTRO EDUCACIONAL	Frecuencia	%
1	Escuela Poeta Óscar Castro	6	1,8
2	Colegi Capitán Pastenes	5	1,5
3	Centro Educacional Erasmo Escala Arriagada	18	5,3
4	Centro Educacional Mariano Egaña	18	5,3
5	Centro Educacional Purkuyen	10	2,9
6	Centro Educacional. San Ramón	10	2,9
7	Centro Educacional Marcela Paz	6	1,8
8	Colegio Elsa Santibáñez	2	,6
9	Centro Educacional Eduardo de la Barra	6	1,8
10	Escuela Carlos Fernández Peña	9	2,6
11	Centro Educacional de Adultos	6	1,8
12	Colegio Bellavista	5	1,5
13	Colegio Cataluña	3	,9
14	Colegio Indira Gandhi	4	1,2
15	Colegio Los Quillayes	5	1,5
16	Colegio María Elena	5	1,5
17	Colegio Villas Unidas	4	1,2
18	Escuela Educadores de Chile	6	1,8
19	Escuela Áreas Verde	4	1,2
20	Escuela Básica Los Cerezos	4	1,2
21	Esc. D 212 Luis Arrieta Cañas	8	2,4
22	Escuela Islas de Chile	5	1,5
23	Escuela Karemapu	5	1,5
24	Escuela Lo Cañas	2	,6
25	Escuela Nanihue	6	1,8
26	Escuela Sanitas	5	1,5
27	Escuela Tobalaba	6	1,8
28	Escuela Aliven	6	1,8
29	Escuela Las Lilas	5	1,5
30	Escuela Tupahue	5	1,5

CONTINUACIÓN Tabla N° 7.8 Relación de docentes que respondieron correctamente el cuestionario por escuelas y/ o centros educativos de Enseñanza Media.

Nº	CENTRO EDUCACIONAL	Frecuencia	%
31	Escuela Gabner Ex Próceres de Chile	1	,3
32	Escuela Guardiamarina Riquelme	4	1,2
33	Escuela Héroes de Yungay	3	,9
34	Escuela Juan Bautista Pastenes	15	4,4
35	Liceo Benjamín Subercaseaux	7	2,1
36	Liceo Nuevo Amanecer	8	2,3
37	Liceo Técnico Profesional La Florida	6	1,8
38	Centro educacional La Araucanía	4	1,2
39	Las Araucarias	4	1,2
40	Liceo Andrés Bello	7	2,1
41	Liceo Araucanía	8	2,3
42	Liceo Benjamín Vicuña Mackenna	5	1,5
43	Liceo Bélgica	5	1,5
44	Liceo Doctor Alejandro del Río	9	2,6
45	Liceo Los Almendros	5	1,5
46	Liceo Pablo Neruda	6	1,8
47	Escuela Los Almendros	5	1,5
48	Escuela Luis Gregorio Ossa	5	1,5
49	Escuela Matilde Huici Navas	6	1,8
50	Escuela Oscar Castro	5	1,5
51	Escuela República Dominicana	5	1,5
52	Escuela Santiago Bueras y Avarías	2	,6
53	Sendero del Saber	6	1,8
54	Escuela Santa María de Peñalolén	6	1,8
55	Escuela Tecno-Sur	6	1,8
56	Escuela Unión Nacional Árabe	9	2,6
	Total	341	100,0

7.3.- Estudio técnico del instrumento

En esta sección del capítulo seis de nuestro marco metodológico se procede a revisar la fiabilidad de la medida, es decir pretendemos cuantificar la precisión de nuestras medidas. Considerando que todo proceso de medida conlleva error cuando se asignan valores numéricos a ciertas propiedades de los objetos, este procedimiento se vuelve más importante aún cuando los datos corresponden a constructos hipotéticos no observables directamente, como ocurre con ciertos instrumentos que miden conocimientos, actitudes, rasgos de personalidad, los cuales deben utilizar indicadores observables -relacionados con la magnitud inobservable- para su medición.

Para evaluar fiabilidad de cada uno de los factores latentes hemos utilizados el alfa de Cronbach, este indicador mide la consistencia interna de la escala y se recomienda que el alfa de Cronbach supere 0.7 (Cronbach, 1951)

Además, junto al análisis de fiabilidad, hemos procedido a comprobar la «Unicidad de las dimensiones o factores», mediante un análisis factorial exploratorio (AFE).

Morales (2007) señala que:

La consistencia interna que manifiesta el coeficiente de fiabilidad apoya (pero no prueba) la interpretación de que todos los ítems miden lo mismo (es lo que entendemos por unidimensionalidad; que el instrumento mide un único rasgo bien definido); esto es lo que en principio se pretende cuando se construye un test o escala. (pp.16-17)

7.3.1.- Análisis de las propiedades de las escalas de medida

En esta sección se revisan aquellos aspectos técnicos de cada uno de los factores latentes que conforman las cuatro escalas de nuestro modelo.

Primer factor «Disposición para dar continuidad a las labores de enseñanza».

Se realiza un análisis de fiabilidad y dimensionalidad del constructo «Disposición para dar continuidad a las labores de enseñanza». Con este procedimiento se pretende determinar con qué grado de precisión los indicadores que componen esta dimensión reflejan la calidad de la medida. Junto a lo anterior, se ha procedido a comprobar la unicidad de esta dimensión, lo que nos permite comprobar en qué medida la escala reproduce la estructura factorial de la variable latente.

Para el análisis se consideraron los ítems: «Preg.A01»; «Preg.A02»; «Preg.A09»; «Preg.A10»; «Preg.A21»; «Preg.A26»; «Preg.A28» y; «Preg.A30». Se obtiene un alfa de Cronbach de 0.836 y no hay elementos o ítems que al eliminarse, mejoren la fiabilidad de la escala, de acuerdo con los Estadísticos total-elementos.

A continuación, al revisar la unicidad de la dimensión mediante un análisis factorial exploratorio, éste indicó que la escala estaba compuesta por dos factores, y que no se cumplía la unidimensionalidad del constructo. Finalmente, se optó por elegir aquellos ítems que contribuían de mejor manera a la composición de la escala eliminando aquellos otros que se alejaban conceptualmente del constructo o que presentaban bajas comunales, quedando de esta manera con tres ítems que arrojaron un alfa de ,800 y altas cargas factoriales. Al aplicar nuevamente el AFE para comprobar la unicidad del constructo, el análisis arroja como resultado que la escala queda compuesta por un solo factor que explica el 72,844 de la varianza.

Tabla N° 7.9 Ítems que conforman el primer factor

“Disposición para dar continuidad a la labor de enseñanza”

<i>Número</i>	<i>Ítems</i>
<i>ítem</i>	
1	<i>Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando un alumno alterado interrumpe la clase.</i>
2	<i>Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando un alumno fuertemente alterado interrumpe la clase, siendo desafiante e insolente.</i>
9	<i>Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando el abordaje de un problema disciplinario que interrumpe la clase, supone la posibilidad de ser agredido.</i>

La dimensión «Dar continuidad a la labor de enseñanza», es una versión invertida de la dimensión «pérdida de tiempo» propuesta por Alay y Koçak (2002) en la validación del cuestionario «TQM» en la población de universitarios turcos. Esta dimensión asume la capacidad del docente (autoeficacia) para ofrecer a los alumnos todas las posibilidades para un uso intensivo del tiempo, de modo que esté expuesto la mayor parte del tiempo de clases a experiencias de aprendizajes.

Segundo factor “Planificación del tiempo docente”

El segundo constructo está compuesto por 7 ítems que reflejan la capacidad del docente para organizar y orientar la práctica educativa estableciendo metas y objetivos. Estos ítems son: «Preg.A04»; «Preg.A07»; «Preg.A08»; «Preg.A11»; «Preg.A13»; «Preg.A06» y; «Preg.A17». El análisis de fiabilidad arroja un alfa de Cronbach de 0,765. El análisis sugiere eliminar el ítem «Preg.A04» y «Preg.A11» pues mejora la fiabilidad de la escala a .791 Sin embargo, la realización de un análisis factorial exploratorio, demuestra la existencia de ítems con baja comunalidad. Al realizar una revisión más estricta de la escala se optó por elegir aquellos ítems que contribuían de mejor manera a la composición de este constructo quedando con tres ítems que arrojaron un alfa de ,742. Finalmente, al revisar la unicidad de la dimensión el análisis señala que la escala está compuesta por un factor que explica el 66,559% de la varianza.

Tabla N° 7.10 Ítems que conforman el segundo factor

<i>«Planificación del tiempo docente»</i>	
<i>Número</i>	<i>Ítems</i>
<i>ítem</i>	
7	<i>Planificar sistemáticamente el proceso de enseñanza, incluyendo actividades para los estudiantes con necesidades educativas especiales.</i>
16	<i>Planificar los objetivos de enseñanza ajustando los niveles de actividad para cada grupo de estudiantes.</i>
17	<i>Establecer en sus planificaciones, actividades que den cuenta de la diversidad de alumnos que conforman la clase.</i>

La dimensión «Planificar» quedo compuesta por tres ítems que pretenden conocer cómo el profesor genera experiencias de aprendizajes planificados y estructurados que permitan el uso eficaz del recurso tiempo en la práctica educativa. La planificación de las tareas docentes busca racionalizar las actividades previendo y utilizando los tiempos disponibles para acometer y cumplir con las tareas profesionales.

Tercer factor «Prioridades en el uso del tiempo»

Para el análisis de fiabilidad de la escala «Prioridad en el uso del tiempo» se utilizaron los ítems: «Preg.A03»; «Preg.A12»; «Preg.A18»; «Preg.A19»; «Preg.A22»; «Preg.A23» y; «Preg.A24». El alfa de Cronbach obtenido es .828 el análisis del estadístico total-elemento, sugiere eliminar el ítem «Preg.A03» y «Preg.A18»; pues mejora la fiabilidad de la escala a .839 al realizar un AFE se comprueba que la escala cumple con el criterio de unicidad, pero arroja ítems con bajas y moderadas comunalidades. Se opta por mantener

los ítems «Preg.A12»; «Preg.A23»; y «Preg.A24», que nos permiten aumentar el porcentaje de varianza a 69,302% y obtener cargas factoriales superiores a ,70

Tabla N° 7.11 Ítems que conforman el tercer factor

«Establecer prioridades en el uso del tiempo»

<i>Número</i>	<i>Ítems</i>
<i>Ítems</i>	
12	<i>Mantener las prioridades de importancia en las actividades educativas cuando se siente abrumado por la sobrecarga académica.</i>
23	<i>Hacer frente a las tareas en orden de importancia cuando sabe que cuenta con plazos restringidos.</i>
24	<i>Mantener las prioridades de importancia en las actividades educativas cuando aumentan las demandas de colaboración en nuevas tareas o</i>

Las prioridades son decisiones que se toman sobre la cantidad de tiempo para llevar a cabo determinadas tareas (estimación del tiempo y/u orden de importancia). Las prioridades se establecen porque los recursos son siempre limitados en todo orden de cosas, particularmente en educación, mientras que las necesidades son prácticamente infinitas.

Cuarto factor «Persistencia en el logro de las metas»

Análisis de fiabilidad de la escala «Prioridad en el uso del tiempo». Se utilizaron los ítems: «Preg.A05»; «Preg.A06»; «Preg.A14»; «Preg.A20»; «Preg.A25»; «Preg.A27»; «Preg.A29» y; «Preg.A31». El alfa de Cronbach obtenido es .828 y no hay ítems que al eliminarse, mejoren la fiabilidad de la escala de acuerdo con los «Estadísticos total-elementos». Se procede a la realización de un AFE para comprobar la unicidad de la dimensión, se obtiene sólo un factor que explica un 57,331 de varianza, lo que confirma la unicidad del constructo latente. Sin embargo, el análisis de las cargas factoriales nos lleva a eliminar los ítems «Preg.A05»; «Preg.A06»; «Preg.A14»; que presentan valores bajo ,60.

Tabla N° 7.12 Ítems que conforman el cuarto factor

«Persistencia en el logro de las metas»

Número ítem	Ítems
20	<i>Empeñarse en el cumplimiento de las metas, Completando los trabajos en los plazos establecidos.</i>
25	<i>Persistir en el logro de las metas establecidas, incluso cuando la tarea tediosa.</i>
27	<i>Persistir en el cumplimiento de las metas que se ha propuesto para sus alumnos, porque tiene las habilidades para hacerlo</i>
29	<i>Ser tenaz en el cumplimiento de las metas propuestas, incluso cuando se encuentra con situaciones inesperadas o altamente exigentes.</i>
31	<i>Superar los obstáculos en el cumplimiento en el cumplimiento de los objetivos, no importando que las tareas sean duras y exigentes.</i>

La persistencia en el logro de las metas, es un elemento clave para que la planificación de las actividades se concrete y puedan alcanzarse. La sola conducta de planificar y priorizar no asegura el uso efectivo del tiempo, se requiere que las personas establezcan metas y persistan en la ejecución de las tareas.

El esfuerzo empleado y la persistencia son parte de los mecanismos de la autoeficacia en la determinación personal de la acción, donde los procesos regulatorios juegan un rol importante; la autorregulación se refiere al grado en que la gente está motivada y capaz de seguir con su meta y persistir en la acción hacia la meta, incluso cuando se enfrentan a la competencia. (Kuhl y Fuhrmann, 1998).

7.4.- Análisis factorial exploratorio

Una vez analizadas y determinadas las características técnicas de las subescalas, hemos decidimos realizar un análisis factorial exploratorio para determinar la estructura o dimensionalidad del instrumento desde un punto de vista empírico. Considerando además, las decisiones tomadas en la sección anterior, «análisis de las propiedades de las escalas de medida» en torno a eliminar algunas variables, en la solución inicial, en el presente análisis se incluyen 14 ítems de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza. El análisis factorial exploratorio fue realizado con el programa SPSS 15, con el propósito de determinar las dimensiones del cuestionario de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza, que se hipotetizan. Este proceso de AFE se realizó a través del análisis de componentes principales, con el método de rotación Varimax. Siguiendo la determinación del número de componentes a extraer, el criterio de Kaiser, (1960) en relación a conservar solamente aquellos componentes principales cuyos valores propios son mayores a la unidad.

El análisis factorial es una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos. Su objeto es sacar a la luz la estructura subyacente en una matriz de datos. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. (Pardo y Ruíz, 2002). Esta técnica de reducción de datos permite encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables, esos grupos se conforman a partir de las variables que correlacionan alto entre sí y que a la vez, los grupos sean independientes entre ellos. Según Martínez Arias (1999) el objetivo del análisis factorial es representar un conjunto de variables observadas en términos de un menor número de hipotéticas variables latentes denominadas factores, por tanto, ese conjunto de variables observadas o empíricas son indicadores de los factores extraídos.

La finalidad del AFE es la agrupación de variables en función de la variabilidad que cada una comparte con otras variables. Según Cea, (2004) sus objetivos son: «Analizar la correlación existente en una serie de variables, con el propósito de descubrir si comparten alguna estructura latente y la obtención de puntuaciones factoriales, variables típicas o, en su caso, variables sucedáneas para cada factor. Estas actuarán en representación de los factores o componentes en análisis posteriores». (p. 427)

A continuación se procede a la realización de un Análisis Factorial Exploratorio de los datos obtenidos.

7.4.1.- Factibilidad de realizar un Análisis Factorial Exploratorio

Para evaluar la aplicabilidad de realizar el análisis factorial se aplicó la Medida de Adecuación Muestral, (KMO) y la Prueba de esfericidad de Barlett.

7.4.1A.- *Medida de Adecuación Muestral*, el **KMO** es un índice que toma valores entre 0 y 1, sirve para ver si los datos se adecuan a un modelo de análisis de factores. Este índice contrasta si existen correlaciones entre variables son suficientemente pequeñas. Pardo y Ruíz, (2002) señalan que el KMO permite comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observadas con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial.

Como señalamos, el estadístico varía entre 0 y 1, cuanto más cercano a uno sea el estadístico, más adecuados serán los datos, mientras que valores inferiores a 0.5 indican que el análisis factorial puede no ser una buena idea, dado que las correlaciones entre variables no pueden ser explicadas por otras variables.

De acuerdo con nuestro análisis, la Medida de Adecuación Muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) se obtuvo un coeficiente de 0,881, los datos obtenidos se adecuan a un análisis de factores. Según los criterios establecidos por Nunnally y Bernstein (1994) la medida superior a 0,80 puede ser interpretada como sobresaliente, lo cual indica que el conjunto de ítems logra los requisitos fundamentales para el análisis factorial. Mientras que un KMO < 0,5 es considerado inaceptable.

Tabla N° 7.13 KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,881
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2006,540
	Gl	91
	Sig.	,000

7.4.1B.- *La Prueba de esfericidad de Bartlett* plantea una hipótesis nula de variables iniciales no correlacionadas. Una significación menor que 0.05 indica que se puede rechazar la H_0 , y que por lo tanto tiene sentido aplicar el análisis factorial. En el presente caso, como indica la Sig. obtenida en la tabla N° 7.13 «Prueba de esfericidad de Bartlett», el modelo factorial es adecuado para explicar los datos

Junto con el índice de Adecuación Muestral KMO y la Prueba de esfericidad de Bartlett, hemos complementado dicha información con las comunalidades de variables.

7.4.1C.- *Comunalidades de las variables:* Hair et al. (1999) señalan que «las comunalidades son estimaciones de la varianza compartida o común entre las variables» (p.91). Grandes comunalidades indican que la solución factorial ha extraído una gran cantidad de varianza de una variable. Por el contrario, pequeñas comunalidades muestran que la varianza viene explicada más por el factor.

La comunalidad, estima el cálculo, para cada variable, de la correlación múltiple al cuadrado entre esa variable y las restantes variables incluidas en el análisis. Se asume que si una variable está muy relacionada con el resto de las variables del análisis, tenderá a compartir su información en un factor común.

Tabla N° 7.14 Comunalidades

	Inicial	Extracción
Preg.A01	1,000	,743
Preg.A02	1,000	,821
Preg.A07	1,000	,551
Preg.A09	1,000	,600
Preg.A16	1,000	,678
Preg.A17	1,000	,662
Preg.A12	1,000	,523
Preg.A23	1,000	,641
Preg.A24	1,000	,614
Preg.A20	1,000	,500
Preg.A25	1,000	,588
Preg.A27	1,000	,494
Preg.A29	1,000	,624
Preg.A31	1,000	,556

La comunalidad es la fracción de varianza explicada por cada uno de los elementos que se han explicado con el modelo de factores, su valor varía entre cero y uno. Una comunalidad cercana a 0 indica que los componentes no explican la variabilidad de un ítem, mientras que un valor de 1 indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes.

Según lo anterior, el análisis de las comunalidades expuesto en la tabla N° 7.14 indica que todas las variables que se analizan están bien representadas en la solución factorial, aunque la variable «Preg.A27» en la columna extracción presenta una comunalidad de 0,494, aun así, este valor es superior a 0,4 estimado como límite inferior a partir de cual la variable puede no ser considerada. Se ha tomado la decisión de mantener esta variable porque contribuye a la formación de la dimensión a la que pertenece. El rango de comunalidad de las variables se encuentra entre 0,500 y 0,821. En términos generales, se puede considerar que las comunalidades explicadas son completamente satisfactorias.

7.4.2.- Extracción de los factores

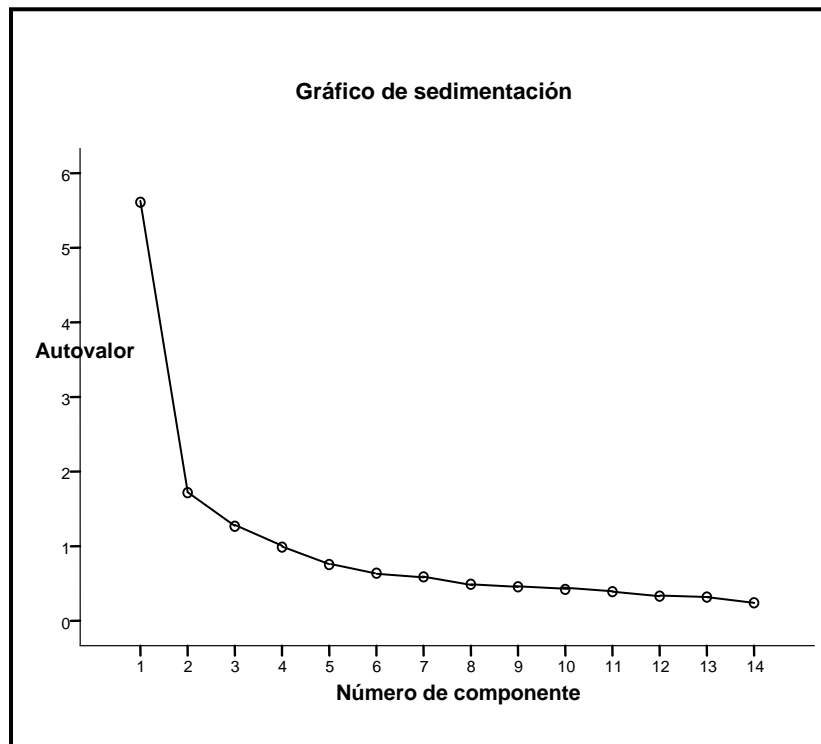
En esta sección del AFE se busca extraer el número óptimo de factores, lo que realizaremos mediante dos procedimientos: el primero se utiliza para explorar la composición de los factores mediante un gráfico de sedimentación y el segundo, consiste en una tabla que mediante el tamaño de los autovalores sirve para determinar los componentes o factores que conforman nuestra propuesta de cuestionario. Además, la tabla informa el porcentaje de varianza explicada para cada dimensión y en su totalidad.

7.4.2A.- Gráfico de Sedimentación

Consiste en una representación gráfica donde los factores están en el eje de abscisas y los valores propios en el de las ordenadas. Los factores con varianzas altas se suelen distinguir de los factores con varianzas bajas. El punto de distinción viene representado por un punto de inflexión en la gráfica –criterio Káiser-. Se pueden conservar los factores situados antes de este punto de inflexión. El gráfico de sedimentación fue propuesto por Cattell (1996) y es una representación gráfica del tamaño de los autovalores.

A continuación, se procedió a explorar la composición de los factores mediante gráfico de sedimentación que arrojó los siguientes resultados:

Figura N° 7.1 Gráfico de sedimentación de Cattell



El gráfico de sedimentación determina que los primeros cuatro factores son relevantes y deben estar presente en la solución. Al revisar los porcentajes de varianza explicada por cada factor, se observa que hay 4 factores cumpliendo el criterio de Kaiser ($\lambda > 1$) Sin embargo, la contribución de los factores del 5 al 14 en conjunto, es sustancialmente menor a la aportada por los 4 primeros, considerándose su aporte como residuales.

7.4.2B.- *Varianza total explicada:* Hair et al. (1999 señalan que

«El criterio de porcentaje de varianza es una aproximación que se basa en obtener un porcentaje acumulado especificado de la varianza total extraída. El propósito es asegurar una significación práctica de los factores derivados, asegurando que expliquen por lo menos una cantidad especificada de varianza». (p.93)

Cea, (2004) señala que el porcentaje de la varianza total que es explicada por cada factor común o componente principal. Se obtiene de la división de cada autovalor por la varianza total.

Tabla N° 7.15 Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,611	35,020	35,020	5,611	35,020	35,020
2	1,718	14,717	49,737	1,718	14,717	49,737
3	1,266	11,304	61,041	1,266	11,304	61,041
4	1.002	6,666	67,707	1.002	6,666	67,707
5	,723	4,660	72,367			
6	,637	4,552	76,919			
7	,587	4,196	81,115			
8	,489	3,494	84,609			
9	,455	3,253	87,862			
10	,420	3,000	90,862			
11	,390	2,788	93,649			
12	,330	2,357	96,007			
13	,319	2,275	98,282			
14	,241	1,718	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Si estudiamos el porcentaje de varianza aportado, vemos que los cuatros primeros factores contribuyen con un 67,707 %, mientras que los factores restantes en conjunto, aportan el 32,8% de la varianza. Además, los cuatros componentes son coincidentes con el numero de factores obtenidos en el gráfico de sedimentación que reflejan en términos gráficos dichos autovalores.

7.4.3.- Matriz de componentes rotados

A continuación, considerando los cuatro factores determinados, se realiza la extracción y rotación de los factores utilizando el método Varimax con Kaiser. Se trata de un método de rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, simplifica la interpretación de los factores optimizando la solución por columnas. (Pardo y Ruiz, 2002).

En este procedimiento, hemos obtenidos cargas factoriales significativas, lo que indica un grado de correspondencia entre cada ítem y cada factor. También es evidente la conformación de una estructura de cuatro factores, lo que se ajusta a una solución factorial satisfactoria y coherente con nuestra propuesta.

Tabla N° 7.16 Matriz de componentes rotados(a)

	Componente			
	1	2	3	4
Preg.A29	,834			
Preg.A31	,804			
Preg.A25	,757			
Preg.A20	,704			
Preg.A27	,675		,311	
Preg.A02		,894		
Preg.A01		,893		
Preg.A09		,688		
Preg.A23			,759	
Preg.A24			,745	
Preg.A12			,740	
Preg.A16				,773
Preg.A17				,753
Preg.A07				,712

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

El primer factor está asociado con cinco ítems que forman la dimensión «Persistencia en el logro de las metas», De acuerdo con la tabla de de varianza extraída, los cinco ítems de este factor explican el 35,020% de la varianza. El segundo factor recoge tres ítems estrechamente relacionados con la dimensión «Disposición para dar continuidad a la labor de enseñanza» y explican el 14,717% de la varianza. El tercero recoge tres ítems estrechamente relacionados con la dimensión «Planificación del tiempo docente» y todos ellos explican el 11.304% de la varianza. Finalmente el cuarto factor incluye tres ítems que están relacionados con la dimensión «Prioridades en el uso del tiempo»; y que explican el 6.666% de la varianza.

De forma más clara, a continuación se describen como han quedado agrupados los ítems con sus correspondientes factores:

Factor I : Persistencia en el logro de las metas (ítems N°: 20, 25, 27, 29, 31)

Factor II : Disposición para dar continuidad a la labor de enseñanza (ítems N°: 1, 2, 9)

Factor III: Planificación del tiempo docente (ítems N°: 12, 23, 24)

Factor IV: Prioridades en el uso del tiempo (ítems N°: 7, 16, 17)

7.4.4.- Interpretación

Previo a la realización del Análisis Factorial Exploratorio, en la sección análisis de las propiedades de las escalas de medida, se revisaron aquellos aspectos técnicos de cada uno de los factores latentes que conforman las cuatro escalas de nuestro modelo. Específicamente se realizó un análisis de fiabilidad y dimensionalidad del constructo, con el propósito de determinar con qué grado de precisión los indicadores que componen nuestra propuesta de dimensiones reflejan la calidad de la medida. Junto a lo anterior, se procedió a comprobar la unicidad de las dimensiones, lo que nos permitió comprobar en qué medida las escalas reproducen la estructura factorial de las variables latentes.

Este trabajo nos permitió determinar preliminarmente las variables que conforman las distintas dimensiones, como también, seleccionar aquellos ítems que contribuían de mejor manera a la composición de la escala y/o a eliminar aquellos otros que se alejaban conceptualmente del constructo o que presentaban bajas comunalidades. También, el análisis de unicidad de las escalas nos permitió descartar o modificar aquellos factores que no cumplían con el criterio de unidimensionalidad de las escalas.

Por ejemplo:

En la escala «Disposición para dar continuidad a las labores de enseñanza», algunas variables saturaban en dos factores, en consecuencia para mantener la unicidad de la escala se optó por eliminar aquellas variables que se manifestaban en ambos factores. En este caso fueron eliminadas las variables: «Preg.A10»; «Preg.A21»; «Preg.A26»; «Preg.A28»; «Preg.A30»

En la escala «Planificación del tiempo docente» de acuerdo con el análisis estadístico total-elemento, se eliminaron las variables «Preg.A04» y «Preg.A11», con el objeto de mejorar la fiabilidad de la escala. Además, fueron eliminadas las variables: «Preg.A08»; «Preg.A13», ya que, no contribuían a la formación de la escala.

En la escala «Prioridad en el uso del tiempo», de acuerdo con el análisis estadístico total-elemento, se eliminaron las variables «Preg.A03» y «Preg.A18»; pues

mejoraron la fiabilidad de la escala. Además fueron eliminadas las variables: «Preg.A19»; «Preg.A22», ya que, no contribuían a la formación de la escala.

En la escala «Persistencia en el logro de las metas», el análisis de las cargas factoriales nos lleva a eliminar los ítems «Preg.A05»; «Preg.A06»; «Preg.A14»; que presentan valores bajos.

De este modo, obtuvimos cuatros subescalas o dimensiones de nuestro cuestionario, que presentaban elevadas cargas factoriales y una alta consistencia interna. En general, a partir de las 14 variables seleccionadas en este análisis previo podemos señalar que tras el análisis factorial exploratorio realizado, hemos obtenidos idénticos resultados. Coincidiendo plenamente con el número y tipo de variables asociado a cada dimensión y en plena concordancia con la teoría que sustenta nuestro instrumento.

Por otra parte cabe señalar que la eliminación de 16 ítems en el procedimiento detallado en la sección anterior al AFE, no se relaciona de manera significativa con la estructura factorial alcanzada. Los resultados obtenidos evidencian una estructura dimensional de cuatro factores que describimos a continuación:

El primer factor está asociado con cinco ítems que forman la dimensión «Persistencia en el logro de las metas», Esta dimensión obtiene cargas factoriales elevadas ubicadas entre 704 - 834 y un $\alpha = ,811$.

El segundo factor recoge tres ítems estrechamente relacionados con la dimensión «Disposición para dar continuidad a la labor de enseñanza» Esta dimensión obtiene cargas factoriales elevadas ubicadas entre 684- 894 y un $\alpha = ,800$

El tercer factor recoge tres ítems estrechamente relacionados con la dimensión «Planificación del tiempo docente» Esta dimensión obtiene cargas factoriales medianamente elevadas ubicadas entre 712 – 773 y un $\alpha = ,742$.

Finalmente el cuarto factor incluye tres ítems que están relacionados con la dimensión «Prioridades en el uso del tiempo». Esta dimensión obtiene cargas factoriales medianamente elevadas ubicadas entre 740 – 759 y un $\alpha = ,776$

Tabla N° 7.17 Resultados obtenidos tras el Análisis Factorial Exploratorio

Factor	Nombre del factor	Nº de ítems	Ítems	Consistencia Interna
I	“Persistencia en el logro de las metas”	5	20, 25, 27, 29, 31	$\alpha = ,811$
II	“Disposición para dar continuidad a la labor de enseñanza”	3	1, 2, 9	$\alpha = ,800$
III	“Planificación del tiempo docente”	3	12, 23, 24	$\alpha = ,742$
IV	“Prioridades en el uso del tiempo”	3	7, 16, 17	$\alpha = ,776$

En resumen, las cuatros dimensiones procedentes del AFE reflejan su idoneidad estadística, a través de diversos indicadores, alcanzando resultados satisfactorios en todas ellas.

7.4.4A.- Sentido teórico de los factores obtenidos

El primer factor quedó conformado con variables relacionadas con la dimensión denominada «persistencia en el logro de la metas». Esta técnica de gestión del tiempo es entendida como la cantidad de tiempo durante la cual el docente está motivado y activamente involucrada en el cumplimiento de las metas formuladas.

La persistencia en el logro de las metas es un elemento clave para que la planificación y programación de las actividades docentes se concreten y puedan alcanzarse. La sola conducta de planificar y priorizar no asegura el uso efectivo del tiempo, se requiere que los maestros establezcan metas y persistan en la ejecución de las tareas.

El esfuerzo empleado y la persistencia son parte de los mecanismos de la autoeficacia en la determinación personal de la acción, donde los procesos regulatorios juegan un rol importante; la autorregulación se refiere al grado en que la gente está motivada y capaz de seguir con su meta y persistir en la acción hacia la meta, incluso cuando se enfrentan a la competencia. (Kuhl y Fuhrmann, 1998). Es a partir de la formulación de estas metas que los docentes establecen escenario y estrategias de actuación profesional con el propósito de alcanzar sus propósitos educativos.

También cabe señalar que las metas causan diversos efectos en las personas, siendo la motivación un factor importante en la mantención y dirección de

la conducta a través del tiempo. (Bandura, 1987). La persistencia en el logro de las metas según Reeve, (2003) se relaciona con «los procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo en el cumplimiento de las metas formuladas». En este sentido, Bandura, (1977) distingue tres formas diferentes de motivaciones cognitivas en torno a las cuales se han construido diferentes teorías. Estas incluyen las atribuciones causales (teoría de la atribución), las expectativas de resultados (teoría de expectativa valor) y las metas cognitivas (teoría de las metas). Cada una de ellas explica, su particular visión del comportamiento motivado, a través de las metas.

En el presente trabajo, las cinco variables que conforman esta dimensión o factor están relacionadas con la consecución de las metas en condiciones de dificultad o esfuerzo mayor; esta orientación asume que, la autoeficacia docente en la gestión del tiempo debe expresarse en diversos niveles de dificultad, que deben reflejar las distintas capacidades o autoeficacia de los maestros para llevar adelante sus propósitos.

Las siguientes son las variables que conforman esta dimensión:

Preg.A20	Empeñarse en el cumplimiento de las metas, completando los trabajos en los plazos establecidos.
Preg.A25	Persistir en el logro de las metas establecidas, incluso cuando la tarea es tediosa.
Preg.A27	Persistir en el cumplimiento de las metas que se ha propuesto para sus alumnos, porque tiene las habilidades para hacerlo.
Preg.A29	Ser tenaz en el cumplimiento de las metas propuestas, incluso cuando se encuentra con situaciones inesperadas o altamente exigentes.
Preg.A31	Superar los obstáculos en el cumplimiento de los objetivos, no importando que las tareas sean duras y exigentes.

El segundo factor obtenido quedó compuesto por variables relacionadas con la disposición de los docentes para dar continuidad a la labor de enseñanza. Esta dimensión es una versión adaptada e invertida de la dimensión «pérdida de tiempo» propuesta por Alay y Koçak (2002) en el proceso de validación del cuestionario «TQM» en una población de universitarios turcos.

Este factor asume una perspectiva de autoeficacia y transita desde aquellos aspectos relacionados con la pérdida de tiempo, hasta la disposición del docente para dar continuidad a los procesos instruccionales. Aunque, de igual

manera, el análisis se basa en aquellos elementos relacionados con la gestión del tiempo que reducen el periodo efectivo de enseñanza y que repercuten en la docencia. Especialmente, la preocupación se centra en como las interrupciones y los «tiempos muertos», afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando que, el mal uso del tiempo (interrupciones y pérdidas de tiempo) tienen consecuencia negativas en los aprendizajes de los alumnos. La Academia para el Desarrollo Educativo (AED) señalaba en 2009 que existe una relación directa entre cada factor que reduce el tiempo efectivo en una tarea y su impacto en el aprendizaje. Nosotros planteamos que las interrupciones son una forma de reducción del tiempo de enseñanza que afecta de forma directa a la continuidad de los procesos instruccionales, ya que son un factor que altera el ciclo efectivo de enseñanza, el flujo de la tarea y que en consecuencia, reduce las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes.

La idea que centra el propósito de investigar la disposición del docente para dar continuidad a los procesos instruccionales se basa en la existencia de una relación directa entre cada factor que reduce el tiempo efectivo en una tarea y su impacto en el aprendizaje. Los estudios de eficacia plantean claramente que el profesor debe ofrecer todas las posibilidades para un uso intensivo del tiempo, de modo que el alumno permanezca la mayor parte del tiempo de clases participando intensamente en experiencias de aprendizajes, ya que el aprendizaje es, en cierta medida, una función de tiempo y esfuerzo. (Caroll, 1963).

La autoeficacia docente pasa por evitar las discontinuidades, pausas y tiempos muertos; las actividades cuyo contenido sea perder el tiempo o superar los ladrones de tiempo; disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase y a poner orden; como también a mantener el tiempo en la tarea y el clima disciplinario de aula, ya que estas conductas disruptivas consumen gran parte del tiempo que se pierden el aula. En general, nos referimos a todos aquellos periodos en que el desarrollo de la clase pierde continuidad y adquiere una dinámica de improvisación o ambigüedad por parte del profesor.

Esta dimensión quedó compuesta por tres ítems, que abordan un aspecto importante de la gestión del tiempo como es la pérdida de tiempo producto de interrupciones debidas a problemas disciplinarios en el aula. Aunque en un principio este factor incorporaba otros aspectos relacionados con la pérdida del tiempo, en el proceso previo de análisis de los datos se excluyeron algunas variables que redujeron el matiz conceptual que tenía inicialmente. Nos referimos a la pérdida de tiempo debida a interrupciones producidas por distintas circunstancias: tiempos muertos, falta de preparación de la clase, improvisación, etc. Sin embargo,

estas variables no contribuyeron a la conformación de este factor. En consecuencia se han mantenido solo las variables que se refieren a la pérdida de tiempo debido a problemas disciplinarios en la sala de clases.

Las siguientes son las variables que conforman esta dimensión:

- | | |
|---------|--|
| Preg.A1 | Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando un alumno alterado interrumpe la clase. |
| Preg.A2 | Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando un alumno fuertemente alterado interrumpe la clase, siendo desafiante e insolente. |
| Preg.A9 | Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando el abordaje de un problema disciplinario que interrumpe la clase, supone la posibilidad de ser agredido. |

El tercer factor está compuesto por variables relacionadas con la planificación, en términos generales, de acuerdo con Miller, et al. (1960), la planificación es concebida como un proceso que intermediaría entre la cognición y la acción, para orientar la acción humana. Es un ejercicio de previsión en el que las personas seleccionan y crean cursos de acción (en el presente) anticipando eventos (en el futuro). Con esto queremos indicar, que la planificación es una compleja habilidad de gestión del tiempo, mediante el cual las personas establecen procedimientos intencionales y sistemáticos que le permitan asegurar que sus propósitos a futuro resulten en la mejor forma posible.

Desde el punto de vista educativo, la dimensión “Planificación del tiempo docente”, se centra en la figura del profesor como generador de experiencias de aprendizajes planificados y estructurados que permitan el uso adecuado del recurso tiempo en la práctica educativa. La planificación es el proceso que realiza el docente para organizar y orientar la labor educativa, estableciendo metas y objetivos a corto y largo plazo en función de la enseñanza.

La educación como actividad intencional requiere para su desarrollo de la planificación para concretar el currículum en propuestas susceptible de ser llevado a la práctica y de este modo hacer que el proceso de enseñanza aprendizaje ocurra con mayor eficacia. La planificación es un componente de la enseñanza y constituye una herramienta imprescindible en el desempeño profesional de los docentes. Gimeno y Pérez (1985) afirman que «la mayoría de los

profesores está formado para programar la enseñanza» (p.397). Esto implica, por cierto, la formación en las diversas disciplinas y el desarrollo de ciertas capacidades para realizar la trasposición didáctica del conocimiento, la adecuada ejecución de los procedimientos y el planeamiento establecidos en el currículo escolar. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la planificación constituye un elemento central que se interrelaciona y articula con todos los otros elementos restantes del proceso.

En el presente trabajo, la dimensión “Planificación del tiempo docente”. Quedó compuesta por tres variables, las que se detallan a continuación:

- | | |
|-----------------|--|
| <i>Preg.A7</i> | <i>Planificar sistemáticamente el proceso de enseñanza, incluyendo actividades para los estudiantes con necesidades educativas especiales.</i> |
| <i>Preg.A16</i> | <i>Planificar los objetivos de enseñanza ajustando los niveles de actividad para cada grupo de estudiantes.</i> |
| <i>Preg.A17</i> | <i>Establecer en sus planificaciones, actividades que den cuenta de la diversidad de alumnos que conforman la clase.</i> |

Finalmente, el cuarto factor incluye tres ítems que están relacionados con la dimensión «Prioridades en el uso del tiempo». Las prioridades son decisiones que se toman respecto de la cantidad de tiempo para llevar a cabo una determinada tarea (estimación de tiempo y orden de importancia). Especialmente, en el ámbito educativo, el análisis se centra en el papel que éstas juegan en la resolución de situaciones problemáticas e inciertas en las que es necesario elegir entre cursos alternativos de acción.

- | | |
|-----------------|---|
| <i>Preg.A12</i> | <i>Mantener las prioridades de importancia en las actividades educativas cuando se siente abrumado por la sobrecarga académica.</i> |
| <i>Preg.A23</i> | <i>Hacer frente a las tareas en orden de importancia cuando sabe que cuenta con plazos restringidos.</i> |
| <i>Preg.A24</i> | <i>Mantener las prioridades de importancia en las actividades educativas cuando aumentan las demandas de colaboración en nuevas tareas.</i> |

7.5.- Antecedentes para la realización de un Análisis Factorial Confirmatorio mediante un modelo de ecuaciones estructurales

Los modelos de ecuaciones estructurales, son una técnica de análisis estadístico multivariante utilizada para contrastar modelos que proponen relaciones causales entre variables. El concepto de ecuaciones estructurales se refiere a un conjunto de estrategias cuyo objetivo es elaborar modelos causales que sean explicaciones plausibles de los fenómenos con el objetivo de validar o rechazarlos empíricamente.

Hair, et al. (1999) caracterizan los modelos de ecuaciones estructurales en dos elementos:

1. Estimación de relaciones de dependencias múltiples y cruzadas.
2. «La capacidad de representar conceptos **no observados** en estas relaciones y tener en cuenta el error de medida en el proceso de estimación». (Hair, et al., 1999, p.612).

Para la realización de un proceso de elaboración de un modelo de ecuaciones estructurales existe un conjunto de procedimientos claramente establecidos que se pueden resumir en los siguientes pasos o fases; a) Especificación del modelo; b) Identificación del modelo; c) Estimación de parámetros, y d) Evaluación del modelo.

A continuación, en forma breve se detallan los principales aspectos que involucra cada fase en la formulación de un modelo de ecuaciones estructurales:

7.5.1.- Especificación del modelo

El proceso de especificación es la primera fase del desarrollo de un modelo de ecuación estructural. En él se hipotetiza acerca de las relaciones entre variables que se pretenden estudiar. Por especificación se entiende «el ejercicio de establecer formalmente un modelo» (Holey, 1995, p.2); y por modelo, «una afirmación estadística sobre las relaciones entre variables». (Cea, 2004, p. 523). Básicamente, en esta etapa se especifica un modelo causal inicial a partir del marco teórico de la investigación. Luego, se elabora una representación gráfica de las relaciones establecidas entre las variables mediante un Path Diagram (Diagrama de sendero) y su posterior conversión a ecuaciones estructurales y de medida.

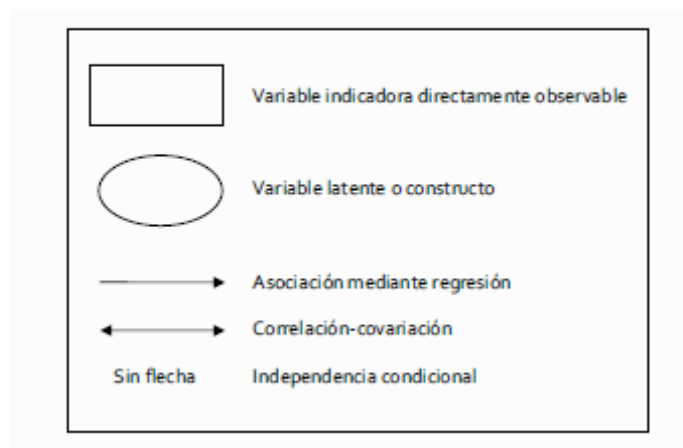
Acevedo (2007) señala:

Esta fase supone esquematizar la realidad, seleccionando aquellas variables relevantes que mejor expliquen el fenómeno de estudio, formulando las hipótesis que van a servir de base al modelo estructural. Fundamentalmente, este paso consiste en definir a través de qué vías, determinadas variables explican a otras.(p. 293)

La formulación de un Path Diagram se realiza siguiendo un conjunto de convenciones, que se describen a continuación, de acuerdo con Ruiz, Pardo y San Martín (2010):

- Las variables observables se representan encerradas en rectángulos.
- Las variables no observables (latentes) se representan encerradas en óvalos o círculos.
- Los errores (sean de medición o de predicción) se representan sin rectángulos ni círculos (aunque algunos programas las dibujan como variables latentes).
- Las relaciones bidireccionales (correlaciones y covarianzas) se representan como vectores curvos con una flecha en cada extremo.
- Cualquier efecto estructural se representa como una flecha recta, cuyo origen es la variable predictora y cuyo final, que se encuentra la punta de la flecha, es la variable dependiente.
- Los parámetros del modelo se representan sobre la flecha correspondiente.
- Cualquier variable que reciba efecto de otras variables del modelo deberá incluir también un término error.
- Aunque no es necesario que el usuario lo especifique, los programas suelen incluir, junto a cada variable, su varianza y, si se trata de una variable dependiente, su correspondiente proporción de varianza explicada.

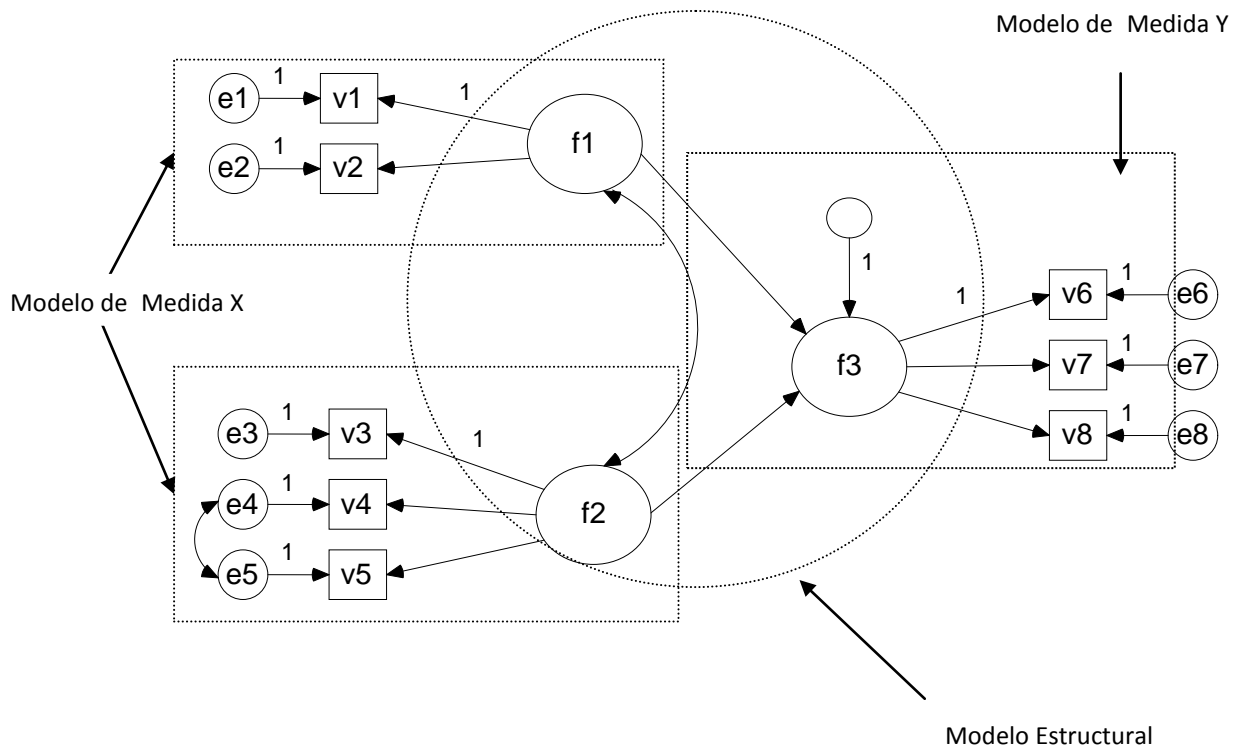
Figura 7.2 Convenciones "Path Diagram".



La representación gráfica ayuda a comprender rápidamente qué tipo de variables componen el modelo de ecuaciones estructurales como el tipo o tipos de relaciones que se establecen entre ellas.

A continuación, a modo de ilustración se especifica un modelo de ecuaciones mediante una representación gráfica. La representación gráfica es el paso donde el investigador especifica las relaciones entre las variables de su modelo.

Figura 7.3 Ejemplo de una representación gráfica (Path Diagram) de un modelo de ecuaciones estructurales. Fuente: Carpeño, A. (2008) Factores de calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. Tesis Doctoral Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.



En la Figura 7.3 se aprecia de una forma rápida y sencilla las diferencias existentes entre los elementos que integran cada uno de estos modelos. En ella se puede observar la estructura del modelo de medida y del modelo estructural.

Un modelo de ecuación estructural consta de dos partes fundamentales: el sub-modelo de medida y el submodelo estructural (o de variable latentes).

El submodelo de medida contiene la relación de las variables latentes con sus indicadores. Su finalidad es comprobar la adecuación de los indicadores al concepto en estudio. La relación entre las variables latentes y sus indicadores se describen en los siguientes términos:

$$X = \Lambda \times \xi + \delta$$

Donde:

«X» es un vector «p x 1» de variables observadas independientes o exógenas. Aquellas que no son explicadas por otras variables incluidas en el modelo. «p» es el número de indicadores de «ξ»

«Λ_x» (lambda) es una matriz «p x m» de pesos factoriales que relacionan las variables manifiestas X con las latentes «ξ». «m» expresa el número de variables latentes «ξ».

«ξ» (Xi) es un vector «p x 1» de variables exógenas latentes.

«δ» (delta) es un vector «p x 1» de errores de medición. Convencionalmente, cada indicador se representa siendo también influido por un término de error. Estos son el equivalente a los «factores únicos» en el análisis factorial. Representan la parte del indicador que queda sin explicar por el factor común o variable latente.

Por otra parte, el submodelo estructural es aquel componente del modelo general que describe las relaciones causales entre variables latentes. Las relaciones entre las variables directamente observables se incluyen cuando estas no actúan como indicadoras de las variables latentes. En definitiva, habrá tantas ecuaciones estructurales como constructos latentes (variables endógenas) que sean explicadas por otras variables exógenas (latentes u observadas). De acuerdo con Cea, (2004) La estructura que sigue este tipo de ecuaciones de los sub-modelos estructurales se puede expresar de la siguiente forma:

$$\eta = B\eta + \Gamma\xi + \zeta$$

Donde:

«η» (eta) es un vector «p x 1» de variables endógenas latentes (esto es, variables predictoras o variables no explicadas por otras incluidas en el modelo).

«ξ» (xi) es un vector «q x 1» de variables exógenas latentes (esto es, variables predictoras o variables no explicadas por otras incluidas en el modelo).

«Γ» (gamma) es una matriz «p x q» de coeficientes (γ_{ij}) que relacionan las variables latentes exógenas (ξ) con las endógenas (η). Indican que una unidad de cambio en la variable exógena ξ_j resulta en un cambio en η_i de γ_{ij} unidades, manteniendo todas las demás variables constantes. Este coeficiente estructural se interpreta, al igual que B_{ij} como efectos directos de las variables endógenas.

« β » (beta) es una matriz «q x q» de coeficientes que relacionan las variables latentes endógenas entre sí. Cada β_{ij} indica una unidad de cambio en la variable endógena η_i , manteniendo todas las demás variables constantes. Para cada efecto hipotetizado de una variable latente endógena en otra, de las mismas características, se tendrá un coeficiente estructural β_{ij} .

« ζ » (Zeta) un vector «q x 1» de errores o término de perturbación. Indican que las variables endógenas no son perfectamente predichas por las ecuaciones estructurales.

De la articulación de ambos submodelos resulta el modelo de ecuaciones estructurales.

Tabla N° 7.18 Letras griegas que suelen utilizarse para designar los componentes de un modelo de ecuación estructural (Submodelo de medida y submodelo estructural)

ξ	Ksi	δ	Delta	β	Beta
η	Eta	ε	Epsilon	ϕ	Phi
λ	Lambda	ψ	Psi	θ	Theta
γ	Gamma	ζ	Zeta	Σ	Sigma

7.5.2.- Identificación del modelo

La etapa de identificación del modelo consiste en esclarecer si se dispone de suficiente información de la matriz de varianzas y covarianzas de los datos para poder estimar los parámetros del modelo. Un modelo está identificado si los parámetros del modelo completo (modelo estructural y modelo de medida, juntos) pueden estimarse a partir de los elementos de la matriz de covarianza de las variables observadas. Para poder calcular la bondad de ajuste del modelo es necesario que esté sobre identificado, es decir que incluya más ecuaciones que incógnitas. El modelo está sobre identificado, si los grados de libertad son > 0 .

Cuando los grados de libertad de un modelo (gl) es < 0 . Este no está identificado y no es posible de estimar. Si el modelo tiene $gl = 0$ es un modelo exactamente identificado o saturado y tiene una única solución para los parámetros a estimar. Estos modelos no tienen utilidad, ya que van en contra del principio de parsimonia del modelo al ajustar perfectamente a los datos recogidos, asumiendo todas las relaciones posibles entre el conjunto de variables.

Los grados de libertad de un modelo se calculan como la diferencia de las relaciones posibles entre variables observables y el número de parámetros a estimar. Estos se pueden calcular utilizando la siguiente fórmula:

Figura N° 7.4 Fórmula para determinar los grados de libertad de un modelo

$$M= \frac{1}{2} [(p+q) (p+q+1)]$$

Donde,

P = total de variables o indicadores endógenos

Q = total de variables o indicadores exógenos.

7.5.3.- Estimación de parámetros

Para realizar la estimación de los coeficientes de un modelo, primero debe darse la condición de que el modelo este identificado. Para proceder a la estimación se encuentran disponibles un conjunto de opciones a elegir para la realización de este procedimiento. Sin embargo, los tres métodos de estimación de parámetros fundamentales en el modelado de ecuaciones estructurales son los siguientes:

- Método de máxima verosimilitud («Maximum Likelihood» ML).
- Mínimos cuadrados generalizados («Generalized Least Squares» GLS),
- Mínimos cuadrados no ponderados («Unweighted Least Squares» ULS)

El método de estimación de *máxima verosimilitud* (ML) según: Lévy, Martín y Román (2006) «es coherente, no sesgado, eficiente, invariante al tipo de escala y normalmente distribuido, si las variables observables responden a las condiciones de normalidad» (p.20). Mientras que el método de mínimos cuadrados generalizados (GLS) tiene las mismas propiedades que el método anterior, no obstante, este método es lo suficiente robusto como para no verse seriamente afectado por ligeras oscilaciones respecto de la distribución normal multivariada. En tanto, el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) es el más empleado cuando se viola el supuesto de normalidad. Este método difiere en sus supuestos y en su función, respecto del método de máxima verosimilitud.

Finalmente, cabe señalar que, junto con la selección del método de estimación de los parámetros, se debe tener en cuenta la magnitud de la muestra. El

tamaño de muestra depende del número de parámetros a estimar, así como del método de estimación utilizado. Bearden, Sharma y Teel (1982) señalan que un tamaño de muestra apropiado para estimar un modelo de ecuaciones estructurales y que no arroje conclusiones erróneas es de 200. La estimación de modelos complejos requiere muestras más grandes superiores a 200, debido a que hay mayor número de efectos a ser estimados. Al respecto Kline, (2005) señala que «con menos de 100 casos, casi cualquier tipo de SEM será imposible de estimar a menos que sea un modelo simple». (p. 15)

En la misma línea se expresa Hoelter (1983) al señalar que el tamaño a ser considerado crítico debe rondar los 200, debido principalmente a que si pasamos de 400 a 500, el método de máxima verosimilitud se hace más sensible y se reducen casi todas sus propiedades de análisis, cosa que no ocurre con el método de estimación por mínimos cuadrados ponderados que si requieren de muestras mayores para realizar una adecuada estimación.

7.5.4.- Evaluación del modelo

Una vez estimados los parámetros del modelo empírico han de observarse las *estimaciones infractoras* y cuando el modelo está establecido para ofrecer estimaciones aceptables, se procede a valorar su ajuste mediante los estadísticos de bondad de ajuste. Existen tres tipos de estadísticos de bondad de ajuste: los de ajuste absoluto (valoran los residuos), los de ajuste relativo (comparan el ajuste respecto a otro modelo de peor ajuste) y los de ajuste parsimonioso (valoran el ajuste respecto al número de parámetros utilizado). Posteriormente se procederá a su revisión.

Como dijimos anteriormente, el primer paso en la evaluación del modelo consiste en la inspección inicial de las «estimaciones infractoras» porque se trata de coeficientes estimados que exceden los límites aceptables, que desde un punto de vista estadístico son consideradas no razonable.

7.5.4A.- *Las estimaciones infractoras que deben examinarse son:*

- *Varianza de error negativo o varianza de error no significativo para cualquier constructo;*
- *Coefficientes estandarizados que sobrepasan o están muy cerca de 1,0;*
- *Estimaciones de parámetros irrazonablemente elevadas o bajas;*
- *Error estándar muy elevados asociados a cualquier coeficiente estimado.*³²

³² Cea, (2004) describe detalladamente los procedimientos de actuación frente a las estimaciones infractoras.

7.5.4B.- *Estadísticos de bondad de ajuste*

En este apartado nos referiremos sucintamente al grupo de medidas de bondad de ajuste global. En el análisis del ajuste global el investigador comprueba que el modelo es una representación adecuada del conjunto de relaciones causales. Según Carpeño (2008) se trata de «verificar la corrección o incorrección de las hipótesis sustantivas que relacionan las variables del modelo propuesto» (p.266). Para ello se utilizan los distintos índices estadísticos de bondad de ajuste que se pueden diferenciar en tres tipos de medidas: medidas de ajuste absolutas, medidas de ajuste incremental y medidas de ajuste de parsimonia. De acuerdo con Lévy, Martín y Román (2006) se describen las principales características de los índices asociados a los tres tipos de medida.

A) Estadísticos de Ajuste Absoluto: Esta categoría de índices de ajuste no compara el modelo empírico con ningún otro. Las medidas de ajuste absoluto determinan el grado en el que modelo conjunto predice la matriz de correlación o covarianza observada. Entre estos modelo destacaremos el estadístico Chi-cuadrado, *Parámetro de No-Centralidad Ponderada* (SNCP), *Índice de la Raíz cuadrada Media del error de la aproximación* (RMSEA), y el *Índice de bondad de ajuste*.(GFI).

Índice de la Chi-cuadrado, analiza la hipótesis nula que el modelo es no significativo, comprueba la significación de la prueba: $H_0: S = \Sigma$, $H_1: S \neq \Sigma$. Para no rechazar la hipótesis nula, el nivel de significación debe ser superior a 0,05. Existen críticas respecto a la influencia del tamaño de la muestra en sus resultados.

Parámetro de No Centralidad Ponderada (SNCP), es empleado para la comparación entre modelos alternativos, dado que no existe un test estadístico asociado a esta medida para comprobar la significatividad de las diferencias de las matrices de covarianza

Índice de la Raíz cuadrada Media del error de la aproximación (RMSEA), aquí la discrepancia entre ambas matrices está medida en términos de la población y no en términos de la muestra. Valores inferiores a 0,08 son indicativos de un buen ajuste del modelo en la población.

Índice de bondad de ajuste (GFI), es un índice de la variabilidad explicada por el modelo, oscilando sus valores entre 0 y 1, indicando este último un ajuste perfecto. Valores superiores a 0,90 indican un ajuste aceptable. (Jöreskog y Sörbom, 1990).

B) Estadísticos de Ajuste Incremental: Este segundo tipo de medida compara las matrices de varianza-covarianza observada y predicha, compara el ajuste del modelo propuesto con un modelo de referencia llamado «modelo nulo».

Índice de Bondad de Ajuste Ajustado (AGFI), es el GFI ajustado por los grados de libertad del modelo propuesto y del modelo nulo. En la experiencia práctica se considera que valores superiores a 0,90 son indicativos de un buen ajuste del modelo a los datos.

Índice de Ajuste Normalizado (NFI), mide la reducción proporcional en función de ajuste cuando se pasa del modelo nulo al propuesto. El rango de variación de este índice está entre 0 y 1, siendo recomendables valores superiores a 0,9.

Índice de Ajuste No Normado (NNFI) ó Tucker-Lewis Index (TLI), Tucker y Lewis (1973) compara el ajuste por grado de libertad del modelo propuesto y nulo. Este índice tiende a 1 para modelos con muy buen ajuste, considerándose aceptables valores superiores a 0,90.

Índice de Ajuste Incremental (IFI), si se tienen dos modelos con los mismos valores para la ji-cuadrado del modelo nulo y propuesto, el que tenga menos parámetros presentará un valor más alto de IFI, siendo el más adecuado. Se consideran aceptables valores próximos a 1.

Índice de Ajuste Relativo (RFI), proporciona valores próximos a 1 a medida que el modelo va alcanzando un buen ajuste.

Índice de Ajuste Comparativo (CFI), mide la mejora en la medición de la no centralidad de un modelo. Valores próximos a 1 indica un buen ajuste del modelo.

C) Estadísticos de Ajuste Parsimonioso: Los índices de ajuste de parsimonia relacionan la calidad del ajuste del modelo al número de coeficientes estimados exigidos para conseguir este nivel de ajuste. El propósito es equilibrar la bondad de ajuste de parsimonia o simplicidad incluyendo los menos parámetros posibles.

Índice de Ajuste Normado Parsimonioso (PNFI), es similar al NFI, pero teniendo en cuenta el número de grados de libertad usados para alcanzar el nivel de ajuste. Cuando se comparan modelos alternativos, diferencias en valores de este índice entre 0,06 y 0,09 resultan importantes.

Índice de Bondad de Ajuste Parsimónico (PGFI), representa una modificación del GFI. Se basa en el equilibrio del modelo estimado sobre el número de variables observables. Son preferibles valores superiores a 0,9.

Criterio de Información de Akaike (AIC) sirve para comparar modelos que poseen diferente número de variables latentes. Valores pequeños de esta medida indican una alta parsimonia. Valores próximos a 0 indican un buen ajuste

N Crítico de Hoelter: Sugiere el tamaño que una muestra debe alcanzar en orden a aceptar el ajuste de un modelo. Se recomiendan valores de al menos 200 para este índice.

Finalmente, al considerar los tipos y variedades de medida para evaluar un modelo, se debe seleccionar aquellos índices de ajuste que permitan establecer cuán correcto es el modelo. Como se ha podido observar en todo este amplio tema del ajuste en los modelos causales, no existe un criterio único y uniforme para determinar si el modelo es aceptable.

Según Hair et al. (1999) al evaluar el conjunto de medidas, se aplican algunos criterios generales que facilitan la decisión sobre la aceptabilidad del modelo:

- a) X^2 no significativos (al menos $p > 0.005$, quizá 0.10 o 0.20)
- b) Índices de ajuste incremental (NFI, TLI) mayores que 0.90.
- c) Bajos valores de RMSR y RMSEA, d) índices de parsimonia que representan el modelo propuesto como más parsimonioso que los modelos alternativos.

7.6.- Propuesta de un modelo de ecuaciones estructurales de «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza».

El propósito de esta sección es describir el proceso de análisis de la estructura factorial del cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza, para validar y establecer las características técnicas del instrumento.

Para obtener una mayor claridad de la estructura que el presente trabajo asume en su realización, a continuación se describen los procedimientos que se realizan para el análisis de los resultados de los AFC mediante modelos de ecuaciones estructurales. Cabe decir que esta investigación contempla la utilización de tres tipos de

modelos de ecuaciones estructurales: a) modelo de segundo orden doble reflectivo, b) modelo de primer orden y, c) modelo de segundo orden reflectivo-formativo.

Con propósitos prácticos, el proceso desarrollado en el primer modelo se describirá de acuerdo a las etapas o fases descritas en la sección 6.4.1. «Caracterización de las fases de un modelo de ecuación estructural», mientras que la descripción de los dos modelos siguientes será más sucinta, centrándonos especialmente en los procedimientos de evaluación de los resultados, en la fiabilidad y validez obtenida.

Ciertamente, lo anterior plantea que debe existir una combinación equilibrada entre la teoría y el método para obtener resultados plausibles. Por estos motivos, en el presente estudio se utiliza un método de análisis causal, como son los modelos de ecuación estructural.

7.6.1.- Fase de especificación del modelo

Se procede a formular un modelo de ecuación estructural que involucra un modelo de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de segundo nivel. Esta modalidad es una variante del modelo de AFC de primer nivel, que introduce un modelo estructural y de medida que permite las relaciones causales entre las variables.

Según Varela, Abalo, Rial y Braña (2006) la diferencia entre el AFC de primer nivel y el de segundo nivel, estriba en que se incorpora un nuevo constructo latente que es definido por los factores originales de primer nivel. De este modo, el modelo estructural es explicado por las saturaciones obtenidas en el primer nivel.

7.6.1A.- *Formulación del “Paths Diagram”*

De acuerdo con los antecedentes expuestos en nuestro marco teórico, se especifica el siguiente «Path Diagram»; en él se establecen las relaciones entre las variables. De este modo, podemos observar en el primer nivel un modelo de medida que ha quedado compuesto por las variables latentes (η): «Dar continuidad a la clase», «Planificar el tiempo de enseñanza», «Establecer prioridades» y «Persistencia en el logro de metas», junto a las variables observadas o indicadores (Y) y los errores que afectan a las mediciones (ϵ).

En tanto, el modelo estructural queda compuesto por las variables latentes endógenas (η) el constructo latente (ξ), las saturaciones (γ) y el término de error (ζ).

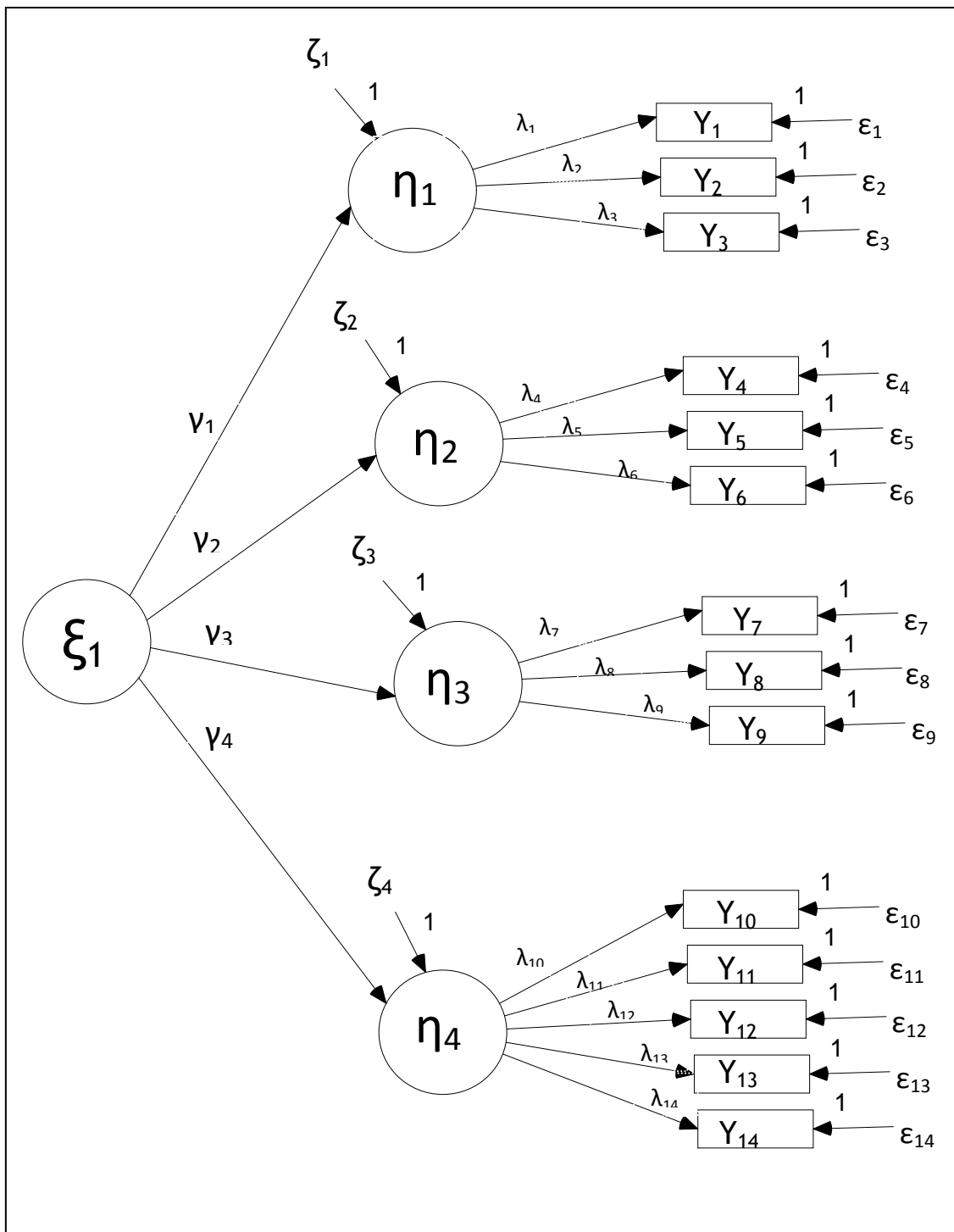
Varela et al. (2006) señalan que el modelo estructural adecuado en el modelo de AFC de segundo nivel tendrá la forma

$$\eta = \gamma\xi + \zeta$$

El valor que tomen las variables latentes exógenas (η) estará en función de su saturación (γ) en la variable latente exógena (ξ) y del término de error o factor único de la propia variable (ζ).

La especificación de un modelo de segundo nivel requiere definir los componentes o variables del modelo y la relación entre ellas. El análisis Factorial Confirmatorio de segundo nivel difiere del AFC de primer nivel en que se introduce un modelo estructural que establece relaciones causales entre las variables latentes. Por tanto, será necesario especificar el modelo estructural y el de medida. En cambio, en el modelo de AFC de primer nivel solo se especifica el modelo de medida

Figura 7.5 Formulación del «Paths Diagram» de un modelo de Análisis Factorial Confirmatorio de segundo nivel, mediante un modelo de ecuación estructural.



En la ilustración 7.5 se representa un modelo de compuesto por catorce variables observables (endógenas) que son causadas por cuatro variables latentes endógenas, las que a su vez, quedan definidas por un constructo exógeno de orden superior.

Se procede a la conversión de las relaciones establecidas en el «Path Diagram» a notación de ecuación estructural y de medida:

7.6.1B.- *Conversión de relaciones a notación de un modelo estructural y de medida*

En primer lugar, se procede a la conversión de las relaciones establecidas en el «Path Diagram» a notación de ecuación estructural y a continuación a un modelo de medida:

Conversión de Path Diagram a notación de Modelo estructural

Figura Nº 7.6 Notación del modelo estructural

$$\begin{aligned}\eta_1 &= \gamma_1 \xi_1 + \zeta_1 \\ \eta_2 &= \gamma_2 \xi_1 + \zeta_2 \\ \eta_3 &= \gamma_3 \xi_1 + \zeta_3 \\ \eta_4 &= \gamma_4 \xi_1 + \zeta_4\end{aligned}$$

Conversión de Path Diagram a notación de Modelo de medida

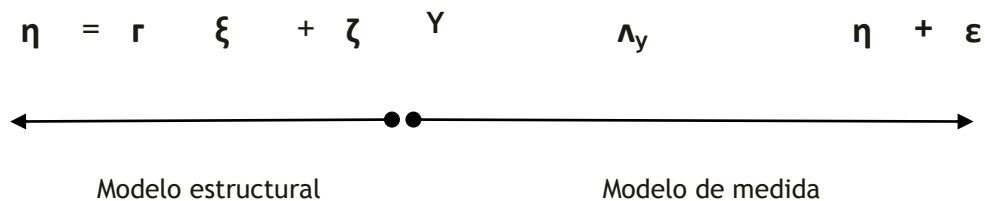
Figura Nº 7.7 Notación del modelo de medida

$Y_1 = \lambda_1 \eta_1 + \varepsilon_1$		$Y_8 = \lambda_8 \eta_3 + \varepsilon_8$
$Y_2 = \lambda_2 \eta_1 + \varepsilon_2$		$Y_9 = \lambda_9 \eta_3 + \varepsilon_9$
$Y_3 = \lambda_3 \eta_1 + \varepsilon_3$		$Y_{10} = \lambda_{10} \eta_4 + \varepsilon_{10}$
$Y_4 = \lambda_4 \eta_2 + \varepsilon_4$		$Y_{11} = \lambda_{11} \eta_4 + \varepsilon_{11}$
$Y_5 = \lambda_5 \eta_2 + \varepsilon_5$		$X_{12} = \lambda_{12} \eta_4 + \varepsilon_{12}$
$Y_6 = \lambda_6 \eta_2 + \varepsilon_6$		$X_{13} = \lambda_{13} \eta_4 + \varepsilon_{13}$
$Y_7 = \lambda_7 \eta_3 + \varepsilon_7$		$X_{14} = \lambda_{14} \eta_4 + \varepsilon_{14}$

Por último, se procede a realizar una presentación matricial del modelo, que incluye las matrices del modelo estructural y el de medida.

Figura Nº 7.8 Notación matricial del modelo de estructural y de medida

$$\begin{pmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \\ \eta_3 \\ \eta_4 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \nu_1 \\ \nu_2 \\ \nu_3 \\ \nu_4 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \zeta_1 \\ \zeta_2 \\ \zeta_3 \\ \zeta_4 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} Y_1 \\ Y_2 \\ Y_3 \\ Y_4 \\ Y_5 \\ Y_6 \\ Y_7 \\ Y_8 \\ Y_9 \\ Y_{10} \\ Y_{11} \\ Y_{12} \\ Y_{13} \\ Y_{14} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \lambda_1 & 0 & 0 & 0 \\ \lambda_2 & 0 & 0 & 0 \\ \lambda_3 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & \lambda_4 & 0 & 0 \\ 0 & \lambda_5 & 0 & 0 \\ 0 & \lambda_6 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & \lambda_7 & 0 \\ 0 & 0 & \lambda_8 & 0 \\ 0 & 0 & \lambda_{9y} & 0 \\ 0 & 0 & 0 & \lambda_{10} \\ 0 & 0 & 0 & \lambda_{11} \\ 0 & 0 & 0 & \lambda_{12} \\ 0 & 0 & 0 & \lambda_{13} \\ 0 & 0 & 0 & \lambda_{14} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \\ \eta_3 \\ \eta_4 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \\ \varepsilon_4 \\ \varepsilon_5 \\ \varepsilon_6 \\ \varepsilon_7 \\ \varepsilon_8 \\ \varepsilon_9 \\ \varepsilon_{10} \\ \varepsilon_{11} \\ \varepsilon_{12} \\ \varepsilon_{13} \\ \varepsilon_{14} \end{pmatrix}$$



Una vez realizado el proceso de conversión del «Path Diagram» a ecuación estructural se procede a identificar el modelo.

7.6.2 Identificación del modelo

La regla utilizada para identificar el modelo corresponde a la siguiente denotación: Número total de variables $s = p + q$, siendo p las variables endógenas y q las exógenas. Luego, el número de elementos no redundantes en Σ es igual a $\frac{1}{2} s(s+1)$. Además, se denota el número total de parámetros a ser estimados en el modelo como t , entonces, para realizar la identificación del modelo se debe tener la siguiente condición necesaria $t \leq \frac{1}{2} s(s+1)$.

- Si se tiene la igualdad, se dice que el modelo está *identificado*.
- Si t es estrictamente menor que $\frac{1}{2} s(s+1)$, se dice que el modelo está *sobre identificado*.
- Si t es mayor que $\frac{1}{2} s(s+1)$, entonces el modelo *no está identificado*.

Para el modelo representado en el Path Diagram anterior, el número total de variables endógenas es $p=5$, variables exógenas $q=14$, por lo que $s=19$; en virtud de lo cual, el número de elementos no redundantes en Σ es de 136. En este caso, el número total de parámetros del modelo a ser estimados, denotados por t , asciende a 47. Es decir, dado que t es estrictamente menor que $s(s+1)$, podemos afirmar que el modelo se encuentra sobre-identificado, por lo que el modelo cumple la condición necesaria para estar identificado.

Además, es importante señalar que estamos ante un modelo recursivo, puesto que no existe ninguna correlación entre residuos. Hay que considerar que cuando el modelo es recursivo está también identificado, siendo este el caso del modelo propuesto. Según Salgado (2009): Cuando un modelo es recursivo, esta también identificado. Un modelo recursivo se caracteriza por incluir solo relaciones «causales» en una sola dirección o, dicho de otro modo, este tipo de modelos no tienen efectos circulares o recíprocos entre sus variables.

7.6.3 Modelo de máxima verosimilitud

La estimación del modelo implica la elección del tipo de matriz a analizar y se basa en la relación entre varianzas y covarianzas de las variables y parámetros o la matriz de correlaciones.

En el presente caso, se utilizará el modelo de Máxima Verosimilitud. Este método proporciona estimaciones consistentes, eficientes y no sesgadas con tamaños de

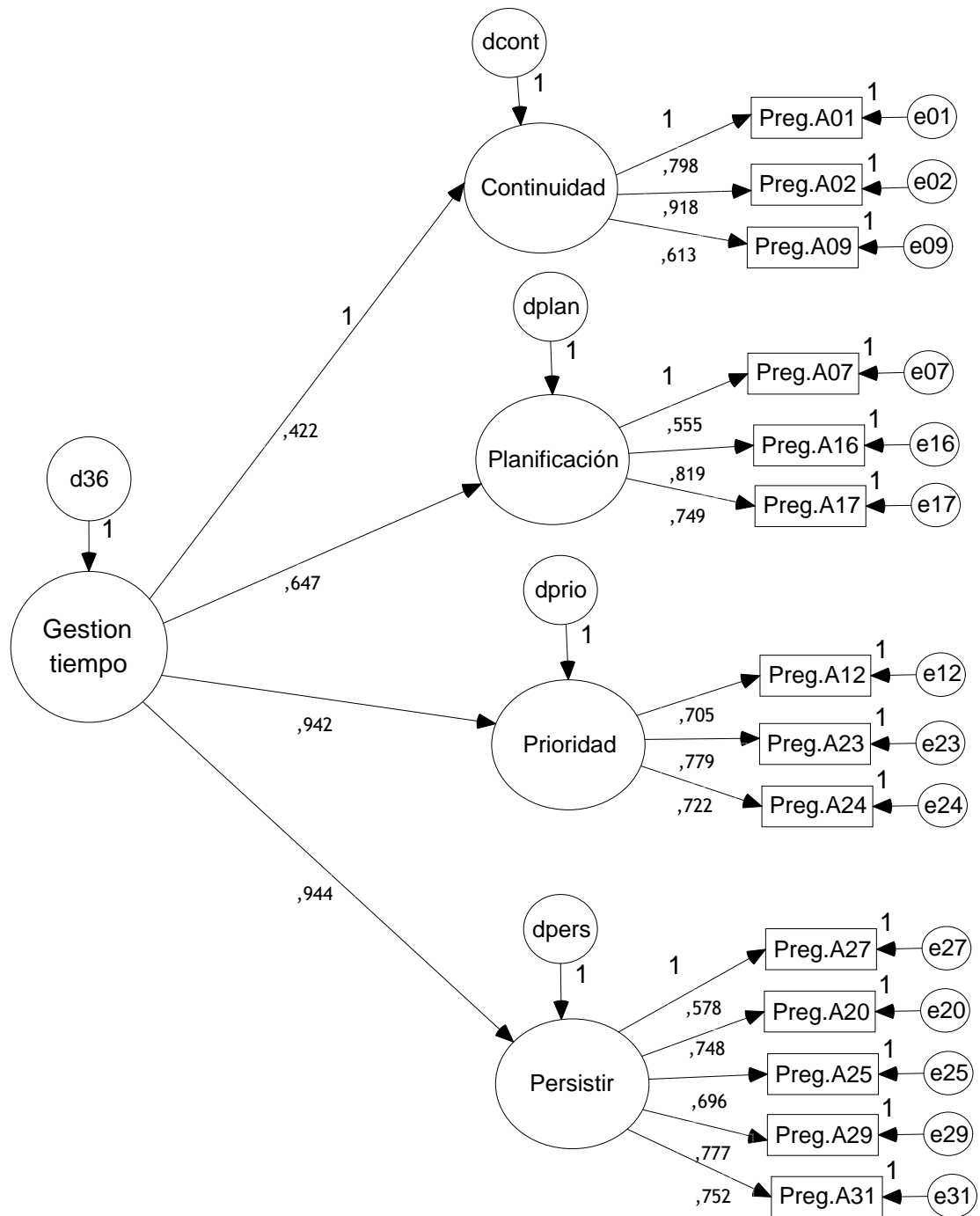
muestra suficientes, siendo capaz de facilitar la convergencia de las estimaciones con los parámetros aun en ausencia de normalidad.

7.6.4 Evaluación del modelo empirico.

Los resultados del AFC muestran que el modelo de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza viene determinado (o son reflejo) de forma significativa por cuatro dimensiones: Disposición para dar continuidad a la labor de enseñanza; Planificación del tiempo docente; Establecer prioridades en el uso del tiempo y; Persistir en el logro de la metas.

7.6.5.- Modelo de ecuación estructural de segundo orden doble reflectivo

Figura Nº 7.9 Modelo de ecuación estructural de segundo orden doble reflectivo



7.6.6.- Índices de ajuste – Modelo segundo orden doble reflectivo

Tabla N° 7.19 Índices de ajuste – Modelo segundo orden doble reflectivo

MEDIDAS DE AJUSTE ABSOLUTO			MEDIDAS DE AJUSTE INCREMENTAL			MEDIDAS DE AJUSTE DE PARSIMONIA		
χ^2	GFI	RMSEA	AGFI	NFI	CFI	PGFI	PNFI	p-valor
114	0.954	0.045	0.929	0.945	0.977	0.618	0.706	0.000

Los indicadores de ajuste de este modelo estructural de segundo orden doble reflectivo muestran un buen ajuste, como se puede observar en la tabla N° 7.19. La X^2 es de 114 con 68 grados de libertad. El índice de bondad del ajuste (GFI) es de 0.954, que se encuentra sobre el umbral mínimo de 0.95. El error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) es de 0.045, cuyo nivel aceptable se encuentra por debajo de 0.08. Los índices de ajuste incremental (AGFI, NFI y CFI) se encuentran por sobre 0.90. En general, las medidas de la parsimonia del modelo están en los niveles requeridos.

7.6.7.- Fiabilidad y validez del modelo de segundo orden doble reflectivo

Una vez que se ha verificado que el modelo tiene en general un buen ajuste, se analiza su fiabilidad y validez. Como se muestra en la tabla N° 6.20, en relación a la fiabilidad, en primer lugar el alfa de Cronbach es, en los cuatro constructos analizados, superior a 0.742 y está dentro del nivel considerado aceptable.

En segundo lugar, los pesos factoriales de cada ítem son superiores al umbral mínimo de 0.5 en prácticamente todas las dimensiones, con la excepción del Continuidad en el constructo Gestión del tiempo. En tercer lugar, el coeficiente de determinación es superior a 0.5 en la mayoría de los casos, salvo el ítem «Preg.A09» de la dimensión continuidad, el ítem «Preg.A07» de la dimensión Planificación y el ítem «Preg.A27» de la dimensión persistencia. En el constructo Gestión del tiempo la variable de segundo nivel Continuidad presenta los valores más bajos. Finalmente, a pesar de las dificultades que se presentan en la fiabilidad de los indicadores (R^2) igualmente se cumple la condición de fiabilidad compuesta, ya que los indicadores de cada uno de los constructos son superiores a 0.7

En relación a la validez del modelo, los valores de la varianza extraída (VE) de cada uno de los constructos se encuentran comprendidos entre 0.542 y 0.618, superiores a 0.5 en todos los casos.

Por su parte, en lo referido a la validez convergente, los valores t-Student de cada uno de los ítems son positivos y significativos al 0.001, lo que confirma que cada una de las variables incluidas son medidas del mismo fenómeno.

INDICADORES DE FIABILIDAD Y VALIDEZ - SEGUNDO ORDEN DOBLE REFLECTIVO

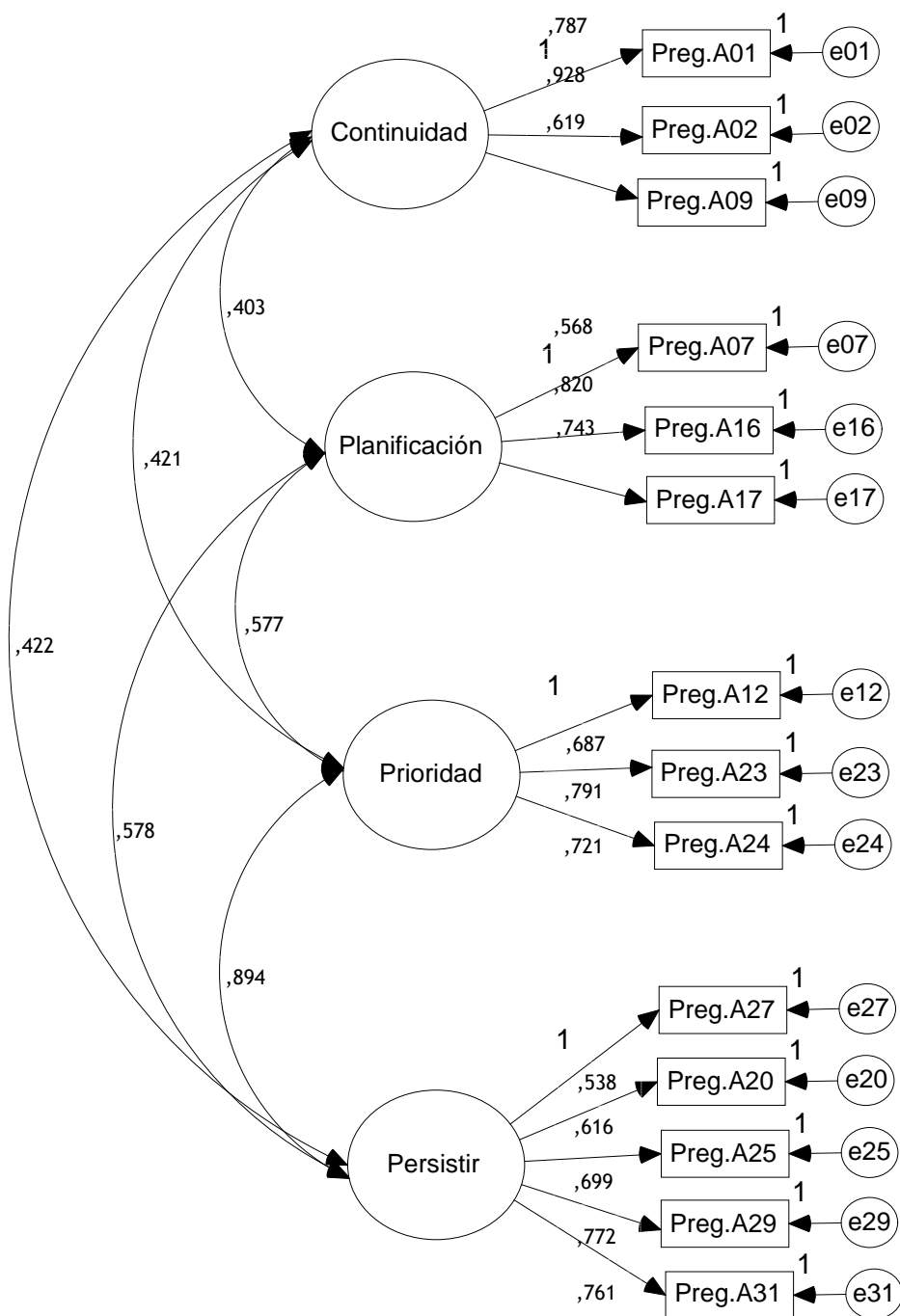
Tabla N° 7.20 Fiabilidad y Validez del modelo de medida de la Gestión del Tiempo Modelo de segundo orden doble reflectivo

Constructo Latente/ Factor/ Dimensión	Indicadores/ Ítems/ Rasgos	Pesos/ponderac. Estandarización (Li)	Varianza del error (Ei)	Medidas de Fiabilidad		Medidas de Validez	
				Fiabilidad de indicadores	Fiabilidad Compuesta (CR)	Varianza Extraída (VE)	Validez convergente (sign. al 0,05)
CONTINUIDAD	Preg.A01	0,798	0,363	$R^2 = 0.637$	$\alpha = 0.800$ CR = 0.826	VE = 0.618	--
	Preg.A02	0,918	0,157	$R^2 = 0.843$			$t = 14,486$
	Preg.A09	0,613	0,624	$R^2 = 0.376$			$t = 11,514$
PLANIFICACIÓN	Preg.A07	0,555	0,692	$R^2 = 0.308$	$\alpha = 0.742$ CR = 0,755	VE = 0.513	--
	Preg.A16	0,819	0,329	$R^2 = 0.671$			$t = 9,112$
	Preg.A17	0,749	0,439	$R^2 = 0.561$			$t = 9,125$
PRIORIDAD	Preg.A12	0,705	0,503	$R^2 = 0.497$	$\alpha = 0.776$ CR = 0,780	VE = 0.542	$t = 12,395$
	Preg.A23	0,779	0,393	$R^2 = 0.607$			--
	Preg.A24	0,722	0,479	$R^2 = 0.521$			$t = 13,269$
PERSISTENCIA	Preg.A20	0,748	0,440	$R^2 = 0.560$	$\alpha = 0.811$ CR = 0,837	VE = 0.574	--
	Preg.A25	0,696	0,516	$R^2 = 0.484$			$t = 10,180$
	Preg.A27	0,578	0,666	$R^2 = 0.334$			$t = 8,947$
	Preg.A29	0,777	0,396	$R^2 = 0.604$			$t = 11,502$
	Preg.A31	0,752	0,434	$R^2 = 0.566$			$t = 11,257$
GESTION DEL TIEMPO		0,422	0,822	$R^2 = 0.178$	$\alpha = 0.882$ CR = 0,843	VE = 0.594	$t = 5,270$
	Continuidad	0,647	0,581	$R^2 = 0.419$			-
	Planificación	0,942	0,113	$R^2 = 0.887$			$t = 7,329$
	Prioridad	0,944	0,109	$R^2 = 0.891$			$t = 6,947$

Nota: Li = pesos estandarizados de los indicadores del factor; Ei = varianza del error del indicador 1 - R^2 ; α = Alfa de Cronbach; CR = fiabilidad compuesta (composite reliability); VE = varianza extraída. La escala utilizada es tipo Likert de 1 a 7 puntos. Fuente: Elaboración propia.

7.7.- Modelo de ecuación estructural de primer orden

Figura N° 7.10 Modelo de ecuación estructural de primer orden



7.7.1.- INDICES DE AJUSTE - MODELO PRIMER ORDEN

Tabla N° 7.21 Índices de ajuste - modelo primer orden

MEDIDAS DE AJUSTE ABSOLUTO			MEDIDAS DE AJUSTE INCREMENTAL			MEDIDAS DE AJUSTE DE PARSIMONIA		
χ^2	GFI	RMSEA	AGFI	NFI	CFI	PGFI	PNFI	p-valor
116	0.950	0.048	0.919	0.945	0.975	0.588	0.675	0.000

Una vez especificado el modelo de primer orden de «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza», se puede observar que los índices en general presentan un adecuado ajuste. Los índices de ajuste absoluto muestran un X^2 con un valor de 116 con 65 grados de libertad, además el GFI se encuentra en un valor de 0,950 considerado un buen ajuste, en tanto el RMSEA está bajo el valor de 0,5 considerado apropiado para modelos más exigentes. Las medidas de ajuste incremental se encuentran por sobre los niveles mínimos de 0,900, e incluso el CFI supera el valor 0,95 considerado un umbral apropiado de ajuste. Finalmente los índices de ajuste de parsimonia reflejan una adecuada parsimonia del modelo.

En resumen, el modelo confirma la existencia de las cuatro dimensiones obtenidas en el AFE: Dar continuidad a la labor de enseñanza (Continuidad), Planificación del tiempo docente (Planificación), Establecer prioridades en el uso del tiempo (Prioridades) y, Persistir en el logro de las metas (Persistir).

La dimensión «Dar continuidad a la labor de enseñanza» es teóricamente una versión invertida de la dimensión “pérdida de tiempo” propuesta por Alay y Kocak, (2002) en la validación del cuestionario «TQM» en la población de universitarios turcos. Esta dimensión asume la capacidad del docente (autoeficacia) para ofrecer a los alumnos todas las posibilidades para un uso intensivo del tiempo, de modo que esté expuesto la mayor parte del tiempo de clases a experiencias de aprendizajes.

La dimensión «Planificación del tiempo docente» pretende conocer cómo el profesor genera experiencias de aprendizajes planificadas y estructuradas que permitan el uso eficaz del recurso tiempo en la práctica educativa. La planificación de las tareas docentes busca racionalizar las actividades previendo y utilizando los tiempos disponibles para acometer y cumplir con las tareas profesionales.

La dimensión «Establecer prioridades en el uso del tiempo» tiene relación con las decisiones que se toman sobre la cantidad de tiempo para llevar a cabo determinadas tareas (Estimación del tiempo y/u orden de importancia). Las prioridades se establecen porque los recursos son siempre limitados en todo orden de cosas, particularmente en educación, mientras que las necesidades son prácticamente infinitas.

La dimensión «Persistencia en el logro de las metas», es un elemento clave para que la planificación de las actividades se concrete y pueda alcanzarse. La sola conducta de planificar y priorizar no asegura el uso efectivo del tiempo, se requiere que las personas establezcan metas y persistan en la ejecución de las tareas.

El esfuerzo empleado y la persistencia son parte de los mecanismos de la autoeficacia en la determinación personal de la acción, donde los procesos regulatorios juegan un rol importante, la autorregulación habla del grado en que la gente está motivada y capaz de seguir con su meta y persistir en la acción hacia la meta, incluso cuando se enfrentan a la competencia. (Kuhl y Fuhrmann, 1998).

7.7.2.- Fiabilidad del modelo de primer orden

Tras determinar los índices del ajuste del modelo de medida de primer orden, se ha procedido a realizar el análisis de fiabilidad y validez de constructo de la escala de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza; los resultados se muestran en la tabla N° 6.22.

Para analizar las propiedades psicométricas y la adecuación del modelo de medida se comprueba la fiabilidad de las escalas desarrolladas para cada dimensión obtenida, utilizando para ello los indicadores: el alfa de Cronbach, el coeficiente de determinación (R²) y la fiabilidad compuesta (CR).

El coeficiente de fiabilidad más extensamente utilizado es el alfa de Cronbach que en el modelo seleccionado presenta valores entre 0.742 y 0.811 para cada una de las dimensiones, por lo que se encuentran dentro de los niveles de fiabilidad considerados aceptables, mayor de 0.7

Tabla N° 7.22 Fiabilidad y Validez del modelo de medida de Gestión del Tiempo. Modelo de primer orden

Constructo Latente/ Factor/ Dimensión	Indicadores/ Ítems/ Rasgos	Pesos Estandariz. (ind. Reflec) (Li)	Varianza del error (Ei)	Medidas de Fiabilidad		Medidas de Validez	
				Fiabilidad de los indicadores	Fiabilidad Compuesta (CR)	Varianza Extraída (VE)	Validez convergen. (al 0,05)
CONTINUIDAD	Preg.A01	0,787	0,381	R ² = 0,619	α = 0.800 CR = 0.827	VE = 0.621	--
	Preg.A02	0,928	0,139	R ² = 0,861			t = 15,026
	Preg.A09	0,619	0,617	R² = 0,383			t = 11,449
PLANIFICACIÓN	Preg.A07	0,568	0,677	R² = 0,323	α = 0.742 CR = 0.758	VE = 0.516	--
	Preg.A16	0,820	0,328	R ² = 0,672			t = 9,367
	Preg.A17	0,743	0,448	R ² = 0,552			t = 9,307
PRIORIDAD	Preg.A12	0,687	0,528	R² = 0,472	α = 0.776 CR = 0.778	VE = 0.539	t = 12,254
	Preg.A23	0,791	0,374	R ² = 0,626			--
	Preg.A24	0,721	0,480	R ² = 0,520			t = 13,262
PERSISTENCIA	Preg.A20	0,616	0,621	R² = 0,379	α = 0.811 CR = 0.811	VE = 0.528	--
	Preg.A25	0,699	0,511	R² = 0,489			t = 10,096
	Preg.A27	0,538	0,711	R² = 0,289			t = 8,089
	Preg.A29	0,772	0,404	R ² = 0,596			t = 10,483
	Preg.A31	0,761	0,421	R ² = 0,579			t = 10,448

Nota: L_i = pesos estandarizados de los indicadores del factor (indicadores reflectivos); C_i = Cargas (indicadores formativos); E_i : =varianza del error del indicador $1 - R^2$; α = Alfa de Cronbach; CR = fiabilidad compuesta (composite reliability); VE = varianza extraída. La escala utilizada es tipo Likert de 1 a 7 puntos.

Fuente: Elaboración propia

En relación a la fiabilidad de los indicadores reflejo de cada una de las dimensiones, llamado también coeficiente de determinación o R^2 de cada ítem (coeficiente de correlación múltiple al cuadrado), los ítems «Preg.A09» en la escala Continuidad, el ítem «Preg.A07» en la escala Planificación, el ítem «Preg.A12» en la escala Prioridades tienen una fiabilidad inferior a 0,5. Pero la dimensión que presenta mayores problemas es la escala Persistencia que obtiene tres de cinco valores bajo el umbral exigido. Aunque, de igual modo se cumple la condición de fiabilidad compuesta de cada dimensión o constructo, que informa sobre la consistencia interna en la medición de cada dimensión encontrada, ya que el cálculo de este indicador para cada dimensión se encuentra entre los valores 0.758 y 0.811 superando el nivel mínimo exigido.

7.7.3.- Validez del Modelo de primer orden de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza.

Una vez que ha sido comprobada la consistencia interna y la unidimensionalidad de cada una de las dimensiones de la escala, se ha procedido a la comprobación de su validez. El AFC permite la comprobación de la estructura dimensional de un constructo o una escala de medida. En este sentido, el análisis en sí mismo supone una prueba de validez de constructo. Los tipos de validez analizados son: la validez de concepto, validez convergente y validez discriminante.

7.7.4.- La validez de concepto

La amplia revisión de la bibliografía llevada a cabo sobre autoeficacia y gestión del tiempo como los aportes de los expertos, cubre los aspectos más importantes que se integran en las variables que conforman nuestras escalas. Esto nos lleva a afirmar la validez de contenido del modelo.

7.7.5.- La validez convergente

Se analiza a través de la varianza extraída y de los coeficientes de regresión estandarizados. La varianza extraída proporciona información acerca de la cantidad de varianza que un constructo o dimensión obtiene de sus indicadores o rasgos con relación a la cantidad de varianza debido al error de medida. Nurosis (1993) recomienda valores superiores a 0.50, ya que significa que más del 50% de la varianza de cada dimensión es debida a los rasgos que la forman.

La varianza extraída de las dimensiones de nuestro modelo, mostrada en la tabla N° 6.22 presenta valores levemente superiores a 0.50, aceptándose, por lo tanto, que las dimensiones poseen esta propiedad.

Por su parte, la validez convergente que se refiere a las correlaciones entre las medidas de un mismo constructo se mide usando los coeficientes de regresión estandarizados (valores “t” asociados a cada indicador) que resultan ser positivos y significativos con un nivel de significación de 0.01 en todos los casos, lo cual demuestra que las variables incluidas son medidas del mismo fenómeno (tabla N° 6.22).

7.7.6. La Validez discriminante

Para comprobar la validez discriminante entre las variables que conforman el modelo de medida conjunto se calculan los intervalos de confianza entre cada par de dimensiones. Los intervalos de confianza entre las correlaciones de los distintos factores no deben incluir el valor 1 para que exista validez discriminante entre los constructos.

La tabla N° 7.23 indica que existe un problema en la validez discriminante, con la correlación entre el constructo prioridad y persistencia que contienen el valor “1” en el intervalo de confianza.

Tabla N° 7.23 Validez discriminante del modelo de primer orden

Relación entre constructos			Correlación	SEcovarian	Lim Inferior	Limite Superior
Priorid	<-->	Persis	0,894	0,116	0,778	1,010
Planif	<-->	Persis	0,578	0,091	0,487	0,669
Persis	<-->	Continuac	0,422	0,069	0,353	0,491
Planif	<-->	Priorid	0,577	0,096	0,481	0,673
Priorid	<-->	Continuac	0,421	0,077	0,344	0,498
Planif	<-->	Continuac	0,403	0,071	0,332	0,474

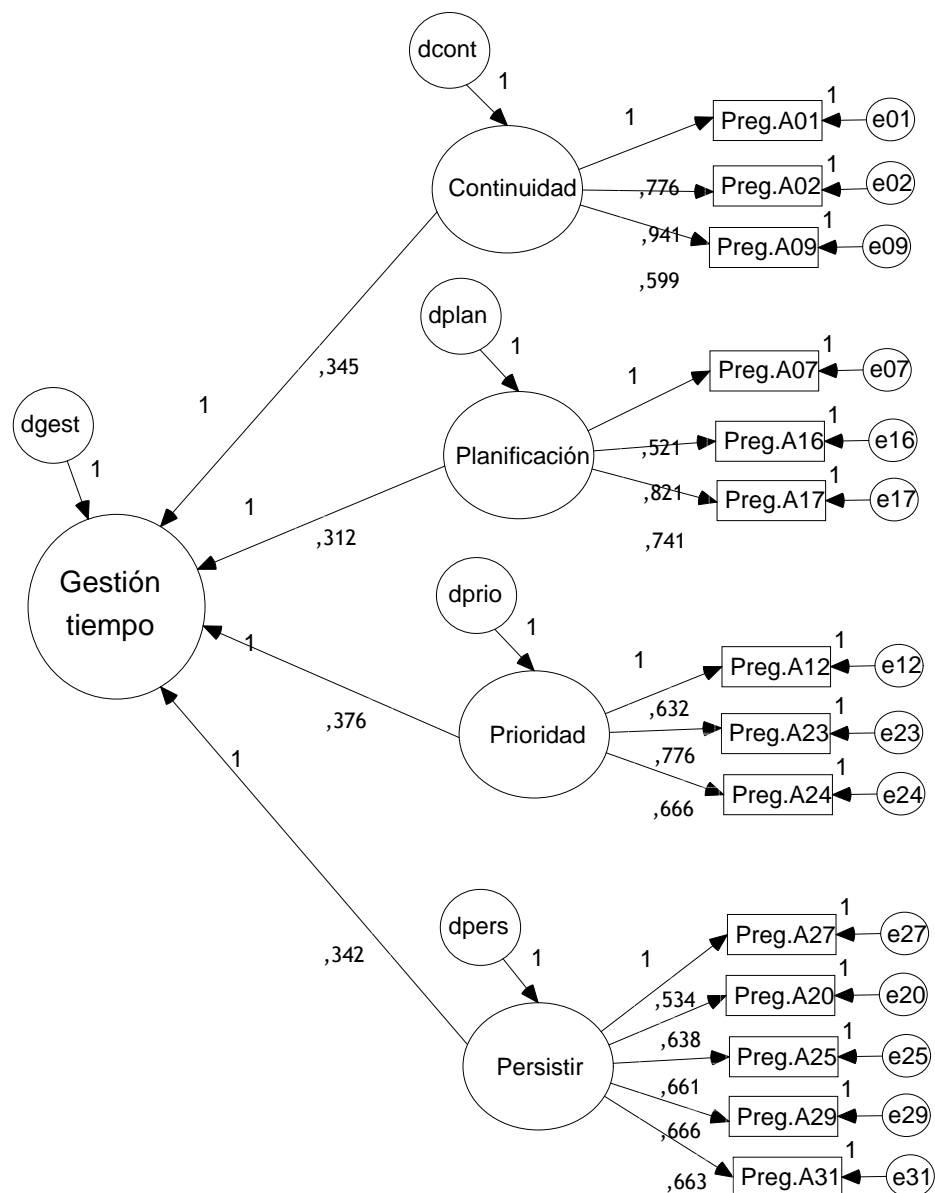
(*): significativo al 0.01

Fuente: Elaboración propia

7.8.- Modelo de segundo orden Formativo-reflectivo

La especificación de un modelo de segundo orden Formativo-reflectivo considera tanto indicadores reflectivos como formativos para su construcción. En este tipo de modelo, los indicadores de las dimensiones de primer orden son de carácter reflectivo, y el constructo Gestión del tiempo de Enseñanza de segundo orden está formado por cuatro dimensiones compuestas por indicadores formativos. Las relaciones de causalidad del modelo y su representación gráfica se muestran en la figura N° 7.11

Figura N° 7.11 Modelo de segundo orden Formativo-reflectivo



7.8.1.- Índices de ajuste – Modelo segundo orden formativo reflectivo

Tabla N° 7.24 Índices de ajuste – modelo segundo orden formativo reflectivo

MEDIDAS DE AJUSTE ABSOLUTO			MEDIDAS DE AJUSTE INCREMENTAL			MEDIDAS DE AJUSTE DE PARSIMONIA		
χ^2	GFI	RMSEA	AGFI	NFI	CFI	PGFI	PNFI	p-valor
107	0.958	0.048	0.926	0.948	0.976	0.547	0.625	0.000

Los índices del modelo demuestran un buen ajuste. La χ^2 tiene un valor de 107 con 60 grados de libertad. El GFI es 0.958 y el RMSEA es 0.014, cuyo valor es inferior a 0.005. Los índices de ajuste incremental (AGFI, NFI y CFI) se encuentran sobre 0.90 lo que representa el umbral mínimo. Los índices de parsimonia del modelo se encuentran sobre el mínimo exigido.

Según Gómez, (2010) los modelos con indicadores reflectivos habitualmente se denominan escalas, sin embargo cuando los modelos han sido construidos con indicadores formativos se llaman índices. A partir de aquí y en adelante, en modelos con indicadores reflectivos, la influencia de los indicadores sobre las variables latentes se denominan pesos estandarizados (los ítems o variables son el efecto de los factores latentes), en cambio, en modelos con indicadores formativos, la influencia de los indicadores sobre el constructo latente se denomina carga (las variables o ítems son la causa que explica al constructo latente).

7.8.2.- Fiabilidad y validez del modelo

Los procedimientos convencionalmente usados para evaluar la fiabilidad y validez de escalas de medida con indicadores reflectivos, no son apropiados para constructos compuestos por indicadores formativos. La inspección de modelos con indicadores formativos debe realizarse sobre la base de los siguientes criterios: Diamanatopoulos y Winklhofer, (2001)

- 7.8.2A.- La especificación de los contenidos del modelo
- 7.8.2B.- La especificación de los indicadores del modelo,
- 7.8.2C.- La determinación de los indicadores de multicolinealidad, y
- 7.8.2D.- La determinación de la validez externa.

Tabla N° 7.25 Fiabilidad y Validez del modelo de medida de Gestión del Tiempo.
Modelo de segundo orden, indicadores formativo - reflectivo

Construtto Latente/ Factor/ Dimensión	Indicadores/ Ítems/ Rasgos	Factor de inflación de la varianza (FIV)	Pesos Estandariz. (ind. Reflec) (Li)	Cargas (Indicad. Format.) (Ci)	Varianza Del error (Ei)	Medidas de Fiabilidad		Medidas de Validez	
						Fiabilidad de los indicadores	Fiabilidad Compuesta (CR)	Varianza Extraída (VE)	Validez convergen. (al 0,05)
CONTINUIDAD	Preg.A01	2,179	0,776		0,398	R ² = 0,602			--
	Preg.A02	2,552	0,941		0,115	R ² = 0,885	α = 0,800		t = 14,162
	Preg.A09	1,495	0,599		0,641	R ² = 0,359	CR = 0,823	VE = 0,615	t = 11,461
PLANIFICACIÓN	Preg.A07	1,299	0,521		0,729	R ² = 0,271			--
	Preg.A16	1,756	0,821		0,326	R ² = 0,674	α = 0,742		t = 8,618
	Preg.A17	1,703	0,741		0,451	R ² = 0,549	CR = 0,742	VE = 0,498	t = 8,652
PRIORIDAD	Preg.A12	1,468	0,632		0,601	R ² = 0,399			t = 10,674
	Preg.A23	1,770	0,776		0,398	R ² = 0,602	α = 0,776		--
	Preg.A24	1,690	0,666		0,556	R ² = 0,444	CR = 0,735	VE = 0,482	t = 11,544
PERSISTENCIA	Preg.A20	1,426	0,638		0,593	R ² = 0,407			--
	Preg.A25	1,573	0,661		0,563	R ² = 0,437	α = 0,811		t = 10,670
	Preg.A27	1,399	0,534		0,715	R ² = 0,285	CR = 0,790	VE = 0,489	t = 9,069
	Preg.A29	2,063	0,666		0,556	R ² = 0,444			t = 10,945
	Preg.A31	1,910	0,766		0,413	R ² = 0,587			t = 11,038
GESTIÓN DEL TIEMPO	Continuidad			0,345	0,881				
	Planificación			0,312	0,903				
	Prioridad			0,376	0,859				
	Persistencia			0,342	0,883				

Nota: Li = pesos estandarizados de los indicadores del factor (indicadores reflectivos); Ci = Cargas (indicadores formativos); Ei : =varianza del error del indicador 1 - R²; α = Alfa de Cronbach; CR = fiabilidad compuesta (composite reliability); VE = varianza extraída. La escala utilizada es tipo Likert de 1 a 7 puntos. *Fuente:* Elaboración propia

Según los datos contenidos en la tabla 7.25 en relación a la fiabilidad del modelo de segundo orden, el alfa de Cronbach supera en todas las dimensiones el mínimo requerido. Los pesos estandarizados de constructos con indicadores reflectivos son superiores a 0.6 exceptuando los ítems Preg.A09, Preg.A07 y Preg.A27 que se encuentran ligeramente por debajo de ese umbral.

En el caso de las cargas del índice de gestión del tiempo, construidas a partir de los factores o dimensiones con indicadores formativos, los valores se encuentran comprendidos entre 0.312 y 0.376, que si bien son bajos en comparación a los pesos estandarizados, sus valores se encuentran en el rango considerado mínimo aceptable.

El coeficiente de determinación, es decir, el R² es superior al nivel 0.5 exigido como mínimo, salvo en los ítems Preg.A09, Preg.A07, Preg.A12 y Preg.A24 pero especialmente los ítems de la dimensión Persistencia tienen cuatro de cinco ítems con bajo coeficiente de determinación, lo que indica la dificultad que presenta esta última escala. La fiabilidad compuesta (CR) de cada uno de los constructos es superior a 0.7

Para el estudio de la validez del modelo construido con indicadores formativos, se ha verificado la inexistencia de problemas de multicolinealidad. (Ver Anexo N° 12) En este caso se ha calculado el factor de inflación de la varianza (FIV) y se ha comprobado que los factores máximos de inflación de la varianza en cada dimensión (2.552 en «Continuidad», 1.756 en «Planificación», 1.770 en «prioridades», y 2.063 en «Persistir») se encuentran por debajo del umbral comúnmente aceptado de 10 (Kleinbaum, Kupper y Muller, 1988), como se muestra en la tercera columna de la tabla N° 6.25.

Para la determinación de la validez externa del modelo se añade un constructo formativo de segundo orden que en este caso no ha sido considerado por limitaciones en el número de variables.

7.9.- Comparación de los modelos rivales

Para la comparación de los modelos rivales, se realiza un cotejo entre un modelo propuesto y los modelos rivales que actúan como explicación alterna al modelo propuesto. De esta forma, mediante el nivel de ajuste obtenido, se puede determinar si un modelo es aceptable. (Weeks y Bentler, 1979).

En el análisis de los resultados de la escala de «Gestión del tiempo de enseñanza» hemos empleado un modelo de primer orden y dos modelos de segundo orden. En este último caso, tenemos un Modelo de segundo orden doble reflectivo y un Modelo de

segundo orden Formativo-Reflexivo. Entre estos tres modelos realizaremos la comparación para determinar aquel que presenta mejor ajuste.

Sin embargo, para realizar la comparación entre los modelos propuestos en nuestro caso es importante considerar que los modelos de Primer y Segundo orden no tienen igual forma -si bien las variables que componen ambos modelos inicialmente son iguales en términos conceptuales y de número- las relaciones que se establecieron no son idénticas. De acuerdo con Gómez, (2010) mientras en el modelo de primer orden se establece una correlación entre cada una de las dimensiones surgiendo cuatro variables latentes, en los modelos de segundo orden aparecen cinco variables latentes, donde el constructo latente «Gestión del tiempo» tiene relaciones causales con cada una de las cuatro variables latentes o dimensiones subyacentes.

Por lo tanto, ya que modelos de primer y segundo orden no tienen igual forma, tal y como lo plantea Hair, Anderson, Tatham, y Black, (1999), es necesario realizar una comparación de ambos modelos basada en las medidas de ajuste de parsimonia, ya que el test de X^2 no es el apropiado para éste caso. Las medidas de ajuste de parsimonia que se utilizarán para este propósito son: el Índice de Ajuste Normado de Parsimonia (PNFI), Índice de Bondad de ajuste de Parsimonia (AGFI), y la Chi-cuadrado Normada (X^2/GL)

Para el PNFI se consideran apropiadas medidas entre 0,06 y 0,09 para el PGFI los valores apropiados van desde 0 a 1,0 .En tanto, para X^2/GL los valores menores que 1,0 indica que el modelo esta sobreajustado.

Tabla 7.26 Competitividad de los modelos de Gestión del Tiempo Primer y Segundo Orden

MODELO	MEDIDAS DE AJUSTE ABSOLUTO				MEDIDAS DE AJUSTE INCREMENTAL			MEDIDAS DE AJUSTE DE PARSIMONIA			
	X^2	GL	GFI	RMSEA	AGFI	NFI	CFI	PGFI	PNFI	X^2/GL	p-valor
1º orden	116	65	0.950	0.048	0.919	0.945	0.975	0.588	0.675	1.782	0.000
2º orden doble refle	114	68	0.954	0.045	0.929	0.945	0.977	0.618	0.706	1.689	0.000
2º orden Form-refle	107	60	0.958	0.048	0.926	0.948	0.976	0.547	0.625	1.799	0.000

Fuente: Elaboración propia

7.9.1.- Elección entre los modelos de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza

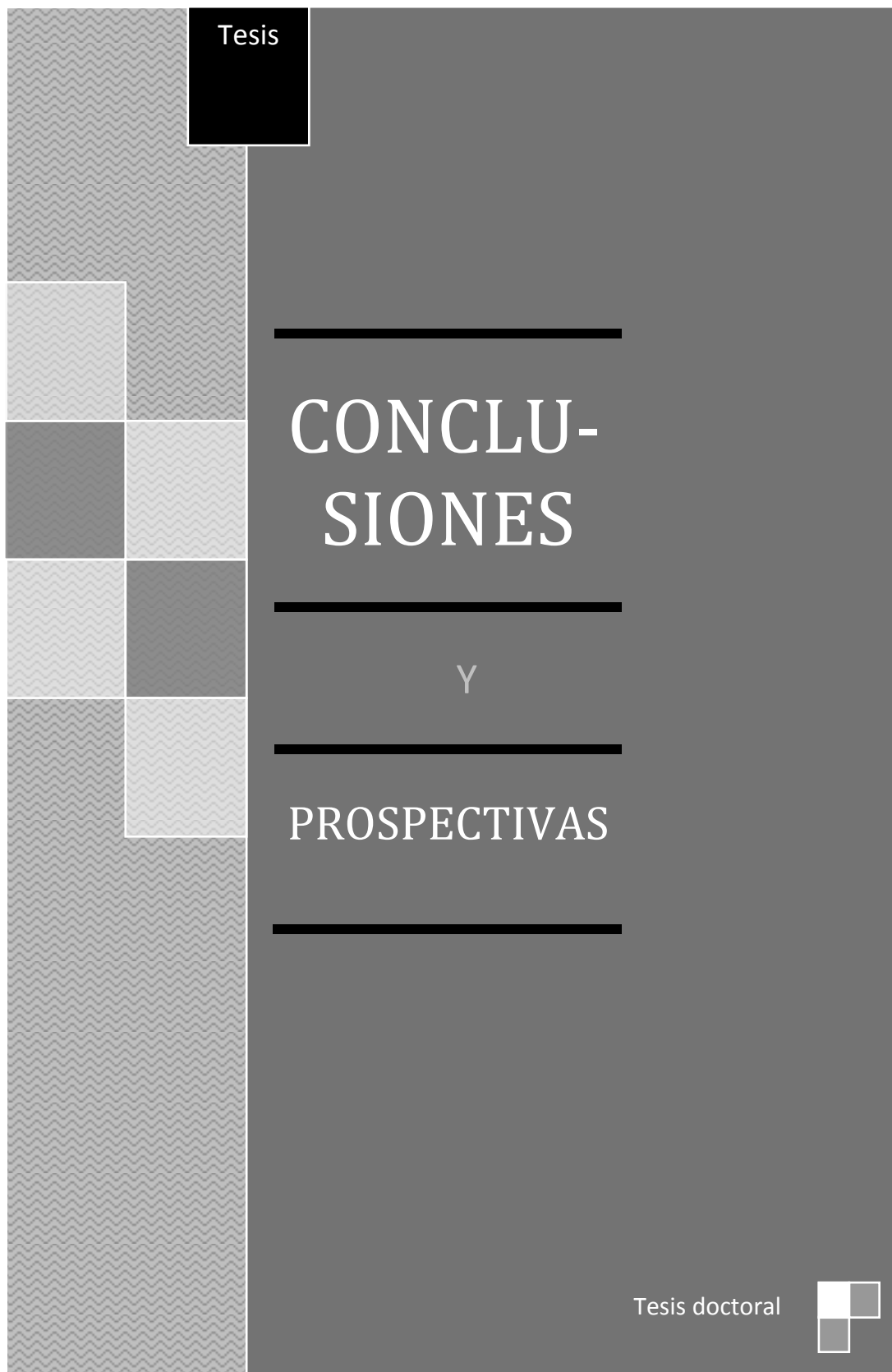
Tal como se desprende de la tabla N° 7.26 el modelo de «Gestión del tiempo de enseñanza» de segundo orden doble reflexivo presenta mejores medidas de ajuste de parsimonia en comparación con modelo de primer orden y el de segundo orden Formativo-reflexivo. En el modelo de segundo orden doble reflexivo, tanto el PGFI como el

PNFI son superiores y sobrepasan el umbral mínimo, en comparación al de primer orden y al modelo de segundo orden formativo-reflectivo y, aunque la X^2 normada (la X^2 ajustada por los grados de libertad) señala que el modelo de segundo orden formativo-reflectivo tiene un valor superior (1.799) los tres modelos se encuentran entre 1 y 2 considerado apropiados.

La elección del modelo de segundo orden reflectivo obedece a la buenas medidas que obtiene el modelo, tanto en el índice PGFI como el PNFI en el ajuste de parsimonia y, aunque el modelo de segundo orden formativo-reflectivo obtiene un mayor valor en la X^2 normada, no es suficiente para optar por este modelo debido que tres de los cuatro factores o dimensiones obtienen una varianza extraída por debajo del mínimo permitido de 0,5. Además, debemos agregar que las medidas de fiabilidad (R^2) bajas se presentan en todos los factores y especialmente en el constructo «Persistencia» en que cuatro de cinco ítems tienen coeficientes inferiores a 0,5.

En relación al modelo de primer orden, este presenta un problema de validez discriminante entre el constructo «Prioridad» y «Persistencia» que arroja un valor 1 en el intervalo de confianza.

En resumen, esto nos lleva a considerar que el modelo elegido presenta mejores ajustes y en comparación con los otros modelos no cuenta con el nivel de problemas de los modelos alternativos. Como resultado de la elección del modelo de segundo orden doble reflectivo, como el modelo que refleja de mejor forma la teoría acerca de la Gestión del tiempo de enseñanza y su buen ajuste, concluye el apartado metodológico del estudio dos de la presente tesis doctoral.



CONCLUSIONES

En el desarrollo de las conclusiones hemos adoptado dos caminos para su presentación. En el primer caso, nos hemos centrados en los aspectos teóricos involucrados en nuestra propuesta de elaboración de nuestro instrumento de “autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza” y en el segundo caso, nos referirnos a los resultados empíricos obtenidos en los diversos procedimientos realizados y los criterios de la validez y la fiabilidad del instrumento propuesto. Ambos procedimientos, enfocados en la consecución de los objetivos planteados y a responder las hipótesis de investigación:

Aspectos teóricos

La elaboración de un constructo teórico de autoeficacia en la gestión del tiempo, tiene como supuesto la idea que el tiempo tiene un impacto en el desarrollo de las actividades que las personas realizan. Por cierto, esto también involucra la labor que realizan los docentes en su labor de enseñanza.

Aunque, la experiencia temporal tiene un impacto en la vida de las personas, por otra parte, las personas no son pasivas frente al fenómeno del tiempo. Ellas son capaces de manifestar una disposición activa para establecer comportamientos intencionados y deliberados frente a los hechos que le suceden.

En este contexto, nuestro interés se concentró en los comportamientos que establecen los profesores en su marco de actuación profesional para gestionar actividades como: la formulación de objetivos, la priorización y secuenciación de múltiples acciones de enseñanza, la estimación de la cantidad de tiempo para la ejecución de determinadas tareas, la resolución de problemas complejos que requieren de la adaptación a lo inesperado según las limitaciones impuestas por el contexto del tiempo.

La autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza, la concebimos como un conjunto de técnicas, competencias cognitivas, habilidades y conductas con las que los docentes estructuran y agencian el tiempo cuando afrontan la acción educativa. Por consiguiente, nuestra propuesta de gestión del tiempo de enseñanza, se asentó en el comportamiento de los docentes y asumió una perspectiva psicológica cognitiva como base para interpretar los fenómenos que se derivan de dichas experiencias.

Por habilidades cognitivas nos referimos al “sistema de mediación que se caracteriza por la formulación de planes, modelos y estrategias para organizar una

actuación” (Wood y Tabernero, 2000 p.40). Esta actuación ocurre en un escenario de enseñanza que está conformado por la descripción de una situación futura y el camino de acontecimientos hacia esa situación. La utilización de estas habilidades, le permite al docente evaluar, determinar procedimientos y cursos de acción. Por esta razón, afirmamos que las conductas de gestión corresponden a una acción humana deliberada en el que las personas evalúan y procesan la información de forma activa y son capaces de ejecutar una acción o tarea intermediada por esos procesos cognitivos.

El enfoque cognitivo asumido por nuestra investigación, en términos más preciso, está basada en aquellos aspectos provenientes de la denominada “Teoría Social Cognitiva”, formulada por Albert Bandura, (1977). A partir de esta teoría, se asumen las orientaciones de autoeficacia como eje articulador del análisis y el rol que juega: en la motivación, en la manera que influyen para iniciar una acción y en el tiempo que las personas persisten en la tarea.

Junto a lo anterior, se examinaron algunos aspectos de la teoría cognitiva social, situados desde una óptica comprensiva de los comportamientos implicados en los procesos de gestión del tiempo: Por ejemplo, el concepto de determinismo recíproco y como este modelo de reciprocidad triádica, (medio ambiente, conducta y los factores personales) influye en la capacidad de predicción y control de las personas sobre sus propias decisiones y acciones. También, se revisó el papel de la agencia y el rol que juegan las “propiedades básicas de la agencia”, - la intencionalidad, la previsión, la auto-reactividad y la auto-reflexión - en los comportamientos de gestión del tiempo.

Desde otro ángulo, para conformar nuestra propuesta teórica de factores o dimensiones de nuestro instrumento, junto con la revisión teórica de la teoría cognitiva social, de Bandura, se realizó una revisión de las investigaciones en gestión del tiempo y a partir de esos antecedentes formulamos cuatro propuestas, que detallamos en lo central:

El factor denominado “persistencia en el logro de la metas”, es entendido como la cantidad de tiempo durante el cual el docente está motivado y activamente involucrada en el cumplimiento de las metas formuladas. La persistencia en el logro de las metas, es un elemento clave para que la planificación y programación de las actividades docentes se concrete y puedan esta alcanzarse.

El esfuerzo empleado y la persistencia son parte de los mecanismos de la autoeficacia en la determinación personal de la acción, donde los procesos regulatorios juegan un rol importante, ya que determina el grado en que la gente está motivada, es capaz de seguir con sus objetivos y persistir en la acción hacia la meta, incluso cuando se enfrentan a la competencia. (Kuhl y Fuhrmann, 1998). También cabe señalar, que las

metas causan diversos efectos en las personas, siendo la motivación un factor importante en la mantención y dirección de la conducta a través del tiempo. (Bandura, 1987).

El factor “Disposición de los docentes para dar continuidad a la labor de enseñanza”. Esta dimensión es una versión adaptada e invertida de la dimensión “pérdida de tiempo”. La idea que centra el propósito de investigar la disposición del docente para dar continuidad a los procesos instruccionales se basa en la existencia de una relación directa entre cada factor que reduce el tiempo efectivo en una tarea y su impacto en el aprendizaje. Los estudios de eficacia plantean claramente que el profesor debe ofrecer todas las posibilidades para un uso intensivo del tiempo, de modo que el alumno permanezca la mayor parte del tiempo de clases participando intensamente en experiencias de aprendizajes, ya que el aprendizaje es, en cierta medida, una función de tiempo y esfuerzo. Caroll, (1963).

El factor “Planificación del tiempo docente”, se centra en la figura del profesor como generador de experiencias de aprendizajes planificados y estructurados que permitan el uso adecuado del recurso tiempo en la práctica educativa. La planificación es el proceso que realiza el docente en función de organizar y orientar la labor educativa, estableciendo metas y objetivos a corto y largo plazo en función de la enseñanza. La educación como actividad intencional requiere para su desarrollo de la planificación para que concrete el currículum en propuestas susceptible de ser llevado a la práctica y de este modo hacer que el proceso de enseñanza aprendizaje ocurra con mayor eficacia.

El factor “Prioridades en el uso del tiempo docente”, está relacionado con los antecedentes y las condiciones en las que las prioridades se establecen en el ámbito educativo. Especialmente, se revisa el papel que éstas juegan en la resolución de situaciones problemáticas e inciertas en las que es necesario elegir entre cursos alternativos de acción. Las prioridades son decisiones que se toman respecto de la cantidad de tiempo para llevar a cabo una determinada tarea (estimación de tiempo y orden de importancia).

En resumen, estos cuatros factores dan cuenta de los procedimientos y la forma como él docente estructura y gestiona el tiempo de enseñanza en el aula. Comprender estos comportamientos podría ayudar en la formulación de estrategias instruccionales que contemplen las técnicas de gestión del tiempo y las habilidades cognitivas como elementos indispensable de actuación docente.

De acuerdo con Kelly, (2007) quien señala, que la influencia del tiempo estaría mediado por su uso instruccional, es decir, por las habilidades y competencias que los profesores poseen para gestionarlo y traducirlo en oportunidades reales de aprendizaje para los alumnos. Creemos necesario entender la gestión del tiempo de enseñanza como

una intervención estratégica, en la que el docente consciente de sus creencias de autoeficacia, toma decisiones para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

Anijovich y Mora, (2009) señalan:

“Cuando prepara su enseñanza, el maestro construye un escenario, inaugura una sucesión de actividades con las que ocupa el tiempo escolar. En el interior de cada uno, prevé momentos distintos. Sabe, por ejemplo, que planteará un problema abierto al preguntarles a los alumnos cómo se podría construir una representación gráfica de las temperaturas diarias. Piensa introducir el tema, animar una breve discusión sobre la naturaleza de la tarea, después, invitar a los alumnos a proponer una solución trabajando en pequeños grupos... Pero nada asegura que esto pasará según este escenario”. (p.27)

Finalmente, respecto de este constructo, realizaremos algunas reflexiones acerca de lo expuesto:

Primero, en educación la mayor parte los trabajos se centran en las oportunidades de aprendizajes para los alumnos. En nuestro caso, la investigación la hemos asentado en los comportamientos de los docentes e indirectamente en los resultados que puedan obtener los estudiantes.

Segundo, creemos que los escenarios de actuación docente, basados en procesos –cognitivos- de autorregulación y de autoeficacia contribuyen a la comprensión de los fenómenos que ocurren en el aula -que habitualmente pasan desapercibidos o no los consideramos- y a la mejora de sus resultados. Por ejemplo, la influencia personal de la autoeficacia podría requerir del procesamiento de los pensamientos y de las acciones realizadas para el logro de determinados objetivos, las que están mediados por procesos psicológicos básicos: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. Las personas al planificar cursos de acción, anticipan las posibles consecuencias de sus acciones, establecen metas y retos para auto-motivar, orientar y regular sus actividades.

Tercero, en educación el tiempo no es sólo un fenómeno que determina pauta y procesos. En esencia, es parte del proceso y una adecuada gestión puede contribuir a la práctica docente. En este caso, el docente dispone de la oportunidad para actuar con intención y con la capacidad de planificar y ejecutar de manera estratégica las actividades de enseñanza apropiada en un determinado tiempo. (El tiempo no solo marca el inicio y el término de las horas de clases) El docente es quien valora las prioridades, es quien define la cantidad de tiempo que asigna a una

determinada labor, es él quien imprime una determinada intensidad en el ritmo de enseñanza, es él quien articula y conduce las acciones y tareas previamente asignada.

Esta forma de percibir e interactuar con el tiempo, les permite proyectar e imaginar situaciones futuras, para ello cuenta con un conjunto de herramientas cognitivas que les sirven para gestionar una gran variedad de tareas a través del tiempo. Además, el análisis de la gestión del tiempo desde las creencias de auto-eficacia, permite considerar las influencias que estas ejercen cuando las personas planifican sus acciones y autorregulan su comportamiento con la finalidad de alcanzar las metas y objetivos que han proyectado.

Cuarto, las técnicas de gestión de los comportamientos del tiempo son herramientas con que cuentan las personas y en este caso en particular, los docentes. Desde esta óptica, contar con un instrumento de medida para conocer las formas como los docentes gestionan el tiempo de enseñanza, constituye un esfuerzo por comprender como ellos elaboran, operan escenarios de actuación y la efectividad de sus acciones educativas.

Conclusiones procedimientos metodológicos

Realizados los procedimientos técnicos para elaborar un cuestionario de “Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza”, determinar la validez y la fiabilidad del instrumento propuesto, se puede concluir que los resultados obtenidos mediante la realización de diversos análisis que la solución de cuatro factores se ajusta a la propuesta formulada en el marco conceptual y, que el instrumento elegido tiene la consistencia estadística que le proporciona los criterios de validez y fiabilidad requerida.

Los procedimientos técnicos realizados incluyeron un análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax, que arrojó cuatro factores o dimensiones con auto valores superiores a 1 y el porcentaje de varianza explicada por estas dimensiones corresponde al 67,706 %. Este porcentaje se desglosa de la siguiente manera: “Persistencia en el logro de las metas”, 35,020% de la varianza; El segundo factor “Disposición para dar continuidad a la labor de enseñanza” 14,717% de la varianza; El tercer factor “Planificación del tiempo docente” 11.304% de la varianza; El cuarto factor “Prioridades en el uso del tiempo”, 6.666% de la varianza.

Las cuatro dimensiones procedentes del AFE reflejan su idoneidad estadística, a través de diversos indicadores como el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin, el contraste de esfericidad de Bartlett y el determinante de la matriz de correlaciones. En todas ellas se alcanzan resultados satisfactorios.

Cabe destacar, que el análisis inicial de los datos como el estudio técnico del instrumento, contribuyeron en gran medida a determinar las variables más apropiadas para el análisis: la revisión de la consistencia interna para determinar la fiabilidad de cada uno de los factores latentes, junto con el análisis de unicidad de los factores nos permitió con mayor certeza explorar y determinar la dimensionalidad del constructo. Como antecedente, cabe mencionar que la realización del análisis factorial exploratorio se ejecutó considerando una elección a priori de las dimensiones.

Una vez aplicada la técnica analítica exploratoria que determinó una dimensionalidad de cuatro factores, se procedió a realizar una técnica multivariante confirmatoria, con el propósito de comprobar la teoría que sustenta el modelo. Los procedimientos técnicos realizados, incluyeron el análisis Factorial Confirmatorio utilizando modelos de ecuaciones estructurales basados en un enfoque de modelos rivales.

Estos análisis evidencian una estructura dimensional de cuatro factores en plena concordancia con las obtenidas en el análisis factorial exploratorio y con los objetivos propuestos. Los indicadores de ajuste de los tres modelos utilizados: (1) *Modelo de ecuación estructural de segundo orden doble reflectivo*; 2) *Modelo de ecuación estructural de primer orden*; 3) *Modelo de segundo orden Formativo-reflectivo*) indican buenos niveles de ajuste, tal como se describe a continuación:

Los índices de **Ajuste Absoluto** de los modelos, muestran un X^2 con valores de 116 y 65 grados de libertad para el primero caso, el segundo modelo obtiene un X^2 con valores de 114 y 68 grados de libertad, en tanto, el tercer modelo obtiene un X^2 107 y 60 grados de libertad respectivamente. Además el GFI se encuentra en un valor de 0,950 en los tres modelos lo que es considerado un buen ajuste, en tanto el valor RMSEA para los tres modelos está bajo el valor de 0,5 considerado apropiado para modelos más exigentes. Las Medidas de **Ajuste Incremental** se encuentran en los tres modelos- por sobre los niveles mínimos de 0,900, e incluso el CFI supera el valor 0,95 considerado un umbral apropiado de ajuste. Finalmente los Índices de **Ajuste de Parsimonia** reflejan una adecuada parsimonia de los modelos.

Respecto de la fiabilidad y validez de los modelos rivales, cada uno de de los modelos en disputa presenta valores significativos que demuestra la validez y fiabilidad como instrumento de medida:

Fiabilidad y validez del modelo de segundo orden doble reflectivo

El análisis comprobó la fiabilidad de las escalas desarrolladas para cada dimensión, utilizando el alfa de Cronbach; el coeficiente de determinación (R²) y la fiabilidad compuesta (CR).

En primer lugar, el alfa de Cronbach es en las cuatro dimensiones analizados, superior a 0.742 y está dentro del nivel considerado aceptable. En segundo lugar, el coeficiente de determinación (R²) es superior a 0.5 en la mayoría de los casos, salvo el ítem “Preg.A09” de la dimensión continuidad, el ítem “Preg.A07” de la dimensión Planificación y el ítem “Preg.A27” de la dimensión persistencia. En el constructo Gestión del tiempo la variable de segundo nivel Continuidad presenta los valores más bajos. Finalmente, a pesar de las dificultades que se presentan en la fiabilidad de los indicadores (R²) igualmente se cumple la condición de fiabilidad compuesta (CR).

En segundo lugar, en relación a la validez del modelo, los valores de la varianza extraída (VE) de cada uno de los constructos se encuentran comprendidos entre 0.542 y 0.618, superiores a 0.5 en todos los casos. Por su parte, en lo referido a la validez convergente, los valores t-Student de cada uno de los ítems son positivos y significativos al 0.001, lo que confirma que cada una de las variables incluidas son medidas del mismo fenómeno.

Fiabilidad y validez del modelo de primer orden

En primer lugar, el análisis comprobó la fiabilidad de las escalas desarrolladas para cada dimensión, utilizando el alfa de Cronbach; el coeficiente de determinación (R²) y la fiabilidad compuesta (CR).

El coeficiente **alfa de Cronbach** para el modelo de Primer Orden presentó valores entre 0.742 y 0.811 para cada una de las dimensiones, por lo que se encuentran dentro de los niveles de fiabilidad considerados aceptables (> 0.7) En relación con el **coeficiente de determinación o R²** de cada ítem (coeficiente de correlación múltiple al cuadrado), un ítem de la escala Continuidad, un ítem de la escala Planificación y un ítem de la Prioridades tienen una fiabilidad inferior a 0,5. Pero, es la escala Persistencia la que obtiene tres de cinco valores bajo el umbral exigido. Aunque, los indicadores señalados anteriormente se encuentran por debajo de los valores exigidos de igual modo se cumple la condición de **fiabilidad compuesta (CR)** de cada dimensión. Este indicador se encuentra entre los valores 0.758 y 0.811 superando el nivel mínimo exigido.

En segundo lugar, en lo concerniente a la validez de este modelo, fueron analizadas la validez de concepto, la validez convergente y la validez discriminante.

Validez de concepto

La validez de concepto del modelo proviene de la revisión de la literatura sobre autoeficacia y gestión del tiempo, este procedimiento recogió los aspectos más importantes que se integran en las variables que conforman nuestras escalas. También la validez proviene de los aportes realizados por la evaluación de expertos. Cabe destacar que el AFC permite la comprobación de la estructura dimensional de un constructo siendo, el análisis en sí mismo una prueba de validez de constructo.

Validez convergente procede de la varianza extraída y de los coeficientes de regresión estandarizados. La varianza extraída de las dimensiones de nuestro modelo, presenta valores levemente superiores a 0.50, aceptándose por lo tanto que las dimensiones poseen validez convergente.

La Validez discriminante

Para comprobar la validez discriminante entre las variables que conforman el modelo de medida conjunto se calculan los intervalos de confianza entre cada par de dimensiones. En este caso, existe un problema en la validez discriminante, con la correlación entre el constructo prioridad y persistencia que contienen el valor "1" en el intervalo de confianza. Al no existir este tipo de validez el modelo no es adecuado y en consecuencia el modelo debe desestimarse.

Fiabilidad y validez del modelo de segundo orden Formativo-reflectivo

Los procedimientos convencionalmente usados para evaluar la fiabilidad y validez de escalas de medida con indicadores reflectivos, no son apropiados para constructos compuestos por indicadores formativos. La inspección de modelos con indicadores formativos se realizaron sobre la base de los siguientes criterios (Diamanatopoulos y Winklhofer, 2001):

- a) La especificación de los contenidos del modelo
- b) La especificación de los indicadores del modelo,
- c) La determinación de los indicadores de multicolinealidad, y
- d) La determinación de la validez externa.

En relación a la fiabilidad del modelo de segundo orden, el alfa de Cronbach supera en todas las dimensiones el mínimo requerido. Los pesos estandarizados de

constructos con indicadores reflectivos son superiores a 0.6 exceptuando los ítems Preg.A09, Preg.A07 y Preg.A27 que se encuentran ligeramente por debajo de ese umbral.

En el caso de las cargas del índice de gestión del tiempo, construida a partir de los factores o dimensiones con indicadores formativos, los valores se encuentran comprendidos entre 0.312 y 0.376, que si bien son bajos en comparación a los pesos estandarizados, sus valores se encuentran en el rango considerado mínimo aceptable.

El coeficiente de determinación, es decir, el R^2 es superior al nivel 0.5 exigido como mínimo, salvo en los ítems Preg.A09, Preg.A07, Preg.A12 y Preg.A24 pero especialmente los ítems de la dimensión persistencia tienen cuatro de cinco ítems con bajo coeficiente de determinación, lo que indica la dificultad que presenta esta última escala. La fiabilidad compuesta (CR) de cada uno de los constructos es superior a 0.7.

Para el estudio de la validez del modelo construido con indicadores formativos, se ha verificado la inexistencia de problemas de multicolinealidad.

En este caso se ha calculado el factor de inflación de la varianza (FIV) y se ha comprobado que los factores máximos de inflación de la varianza en cada dimensión (2.552 en “Continuidad”, 1.756 en “Planificación”, 1.770 en “prioridades”, y 2.063 en “Persistir”) se encuentran por debajo del umbral comúnmente aceptado de 10 (Kleinbaum, Kupper y Muller, 1988).

Para la determinación de la validez externa del modelo se añade un constructo formativo de segundo orden, que en este caso no ha sido considerado por limitaciones en el número de variables.

Según los datos contenidos en la tabla 6.20 en relación a la fiabilidad del modelo de segundo orden, el alfa de Cronbach supera en todas las dimensiones el mínimo requerido. Los pesos estandarizados de constructos con indicadores reflectivos son superiores a 0.6 exceptuando los ítems Preg.A09, Preg.A07 y Preg.A27 que se encuentran ligeramente por debajo de ese umbral.

En el caso de las cargas del índice de gestión del tiempo, construida a partir de los factores o dimensiones con indicadores formativos, los valores se encuentran comprendidos entre 0.312 y 0.376, que si bien son bajos en comparación a los pesos estandarizados, sus valores se encuentran en el rango considerado mínimo aceptable.

El coeficiente de determinación, es decir, el R^2 es superior al nivel 0.5 exigido como mínimo, salvo en los ítems Preg.A09, Preg.A07, Preg.A12 y Preg.A24 pero

especialmente los ítems de la dimensión persistencia tienen cuatro de cinco ítems con bajo coeficiente de determinación, lo que indica la dificultad que presenta esta última escala. La fiabilidad compuesta (CR) de cada uno de los constructos es superior a 0.7.

Para el estudio de la validez del modelo construido con indicadores formativos, se ha verificado la inexistencia de problemas de multicolinealidad. En este caso se ha calculado el factor de inflación de la varianza (FIV) y se ha comprobado que los factores máximos de inflación de la varianza en cada dimensión (2.552 en “Continuidad”, 1.756 en “Planificación”, 1.770 en “prioridades”, y 2.063 en “Persistir”) se encuentran por debajo del umbral comúnmente aceptado de 10 (Kleinbaum, et al, 1988).

Para la determinación de la validez externa del modelo se añade un constructo formativo de segundo orden, que en este caso no ha sido considerado por limitaciones en el número de variables.

Finalmente, la comparación y posterior elección entre los modelos rivales se basó en las medidas de ajustes de parsimonia, este índice de ajuste nos permitió evaluar que el modelo que presenta mejores ajustes y que no cuenta con los problemas de los modelos alternativos es el modelo de segundo orden doble reflectivo. De este modo, el modelo elegido representa de mejor forma nuestro instrumento de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza.

Prospectiva

Al concluir esta investigación que tiene como eje el tema de la «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza» y las dimensiones que la conforman, anhelamos contribuir a las actividades que realizan los docentes en el aula, ofreciéndoles antecedentes que les permitan reflexionar acerca de su práctica como de la necesidad de mejorar la enseñanza desde este singular enfoque. Junto con esto, consideramos que nuestro trabajo es una pequeña contribución al conocimiento de la temática que hemos abordado y es nuestro deseo que tenga el atractivo e interés que motive a otros investigadores a examinar y profundizar en el tema.

En el plano personal, trabajar una propuesta teórica para comprender el funcionamiento de los docentes desde un plano de los comportamientos me ha permitido conocer aspectos del funcionamiento humano mediante los cuales las personas gestionan sus acciones y empresas. A esta labor he dedicado gran cantidad de tiempo y esfuerzo para comprender los comportamientos que median los procesos que ocurren entre el pensamiento y la acción, entre lo que se planifica y la acción educativa, así como para valorar su importancia en los procesos de enseñanza. Tratar un tema que se compone de

elementos diversos, que requirieron de la revisión de una amplia literatura y la utilización de modelos de análisis complejos para dar respuestas a nuestras interrogantes, ha sido un proceso que me ha demandado una actividad intensa y un trabajo cotidiano persistente. En consecuencia, valoro la oportunidad de ampliar y enriquecer mi visión de los procesos educativos que me ha otorgado la realización de esta tesis, como la experiencia práctica obtenida en la realización del trabajo investigativo llevado a cabo.

Por otra parte, es oportuno, realizar algunas consideraciones respecto de algunas limitantes y valoraciones del trabajo con el objeto de poner en perspectiva lo realizado. Antes, es importante destacar la elaboración del «Cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza» como la principal aportación de este estudio. El instrumento cuenta con los criterios de fiabilidad y validez estadísticamente significativos que explican su inclusión como un instrumento de medida del constructo formulado. El cuestionario -en esencia- mide el nivel de autoeficacia que manifiesta el docente en el diseño y la acción educativa a través de las conductas que conducen a la formulación de planes y metas para operar los escenarios de actuación profesional. No obstante, con la elaboración del instrumento se ha dado cumplimiento a las hipótesis y objetivos propuestos, existieron algunas materias en discusión referidas a ciertas cuestiones que nos hemos topado durante el proceso investigativo. En este sentido: los comentarios, propuestas y limitaciones que formulamos a continuación, están relacionados con ciertas posiciones teóricas asumidas, el tipo de muestreo utilizado y algunas características del instrumento elaborado, entre otros.

En primer lugar, hemos contribuido a reconocer que la gestión del tiempo es mucho más que la aplicación de técnicas o de métodos de autoayuda, supone reconocer la naturaleza fundamentalmente humana de esta actividad en el que las personas tienen la facultad de decidir la propia conducta. A través de la capacidad de autogobierno o de autodirección las personas pueden planificar, organizar y ejecutar cursos de acción; encontrándose en estas actividades algunos fundamentos que sustentan los comportamientos de gestión.

Asimismo, la incorporación de la teoría cognitiva social y de la autoeficacia a la gestión del tiempo, nos ha proporcionado un marco de interpretación del funcionamiento humano en el que la conducta, los factores personales y los factores ambientales operan e interactúan como elementos causales del comportamiento de los individuos. Esto permite a las personas ejercer la capacidad de predicción y control sobre sus propias decisiones y acciones, las que están intermediadas por el procesamiento cognitivo de los sucesos. Desde este punto de vista, gestionar el tiempo no consiste sólo en establecer metas y prioridades, involucra integrar el propio comportamiento como un factor que participa e influye en el desempeño de una determinada actividad o metas. En tanto, las creencias de

autoeficacia determinan el nivel de desempeño que logra una determinada persona ante esa actividad u objetivo. Por esta razón, es menester señalar que una característica que distingue las creencias de autoeficacia de otros conceptos es que estas son determinantes causales de la iniciación y la persistencia de la conducta a través del tiempo; ellas influyen en las conductas que ejecutan las personas para alcanzar sus metas, determinan el esfuerzo que destinan para alcanzar lo que desean y el tiempo que persistirán para lograr esas metas.

Aunque, a partir de estos antecedentes se pueda inferir que la gestión del tiempo de enseñanza incide en la optimización de las prácticas de enseñanza de los docentes y como resultante el maestro tendría mayores competencias que ofrecer a sus alumnos para que eleven la calidad de sus aprendizajes; creemos que esta relación no es directa, ni automática, ni exclusiva, ya que existen otras variables a considerar en la explicación de este fenómeno.

En segundo lugar, es necesario señalar que la conformación teórica de las dimensiones del instrumento proviene de los diversos estudios de gestión del tiempo, de esta información hemos procedido a elegir aquellos factores que en forma frecuente han sido utilizados en los principales estudios basados en esta temática. Estas dimensiones se refieren a la necesidad de planificar, establecer prioridades, fijar metas y evitar la pérdida del tiempo o el desorden. Basados en estas dimensiones, hemos procedido a reformular su contenido al ámbito específico de la enseñanza con el objeto de conocer como los diversos procedimientos y acciones conducentes al logro de las metas establecidas por el maestro en su desempeño en el aula impacta las prácticas educativas.

En tercer lugar, en las fases de elaboración del instrumento surgió un problema relacionado con los procedimientos para establecer niveles de dificultad en la formulación de ítems en nuestro «cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza». Bandura (2006) señala la necesidad de medir los distintos niveles de capacidad a través de diversas tareas que representen diferentes grados de desafío o impedimento para un rendimiento exitoso. Por este motivo, nos vimos en la necesidad de establecer un procedimiento para que los ítems fueran reelaborados de manera tal que reflejaran distintos niveles de exigencias de la tarea; estos niveles de exigencias representan grados de desafíos o dificultad que las personas creen que pueden superar. A partir de estos criterios, evitamos elaborar ítems: a) cuyo nivel dificultad no representara un desafío para el docente, b) que estuvieran redactados en forma ambigua, c) o aquellos que apuntaran a un mismo punto de respuesta por parte de los encuestados.

Cuarto, en el marco metodológico nos enfrentamos a la situación de redefinir el tipo de muestra debido a circunstancias fuera de nuestro control. Inicialmente, la

muestra fue definida como de carácter probabilística con un muestreo aleatorio simple, que tenía como objeto asegurar la representatividad de la muestra, pero una convocatoria a una movilización nacional de estudiantes y maestros que se prolongó en el tiempo no nos permitió contar con la totalidad de los maestros que fueron elegidos al azar para conformar la muestra. Sin embargo, es oportuno destacar que algunos docentes de los colegios y centros educativos de las comunas que permanecían en funciones -no así en clases-, aceptaron participar de forma voluntaria en la investigación. Ante estos hechos, se optó por permutar el carácter probabilístico de la muestra a una de tipo incidental.

Cabe hacer notar que los docentes que fueron accesibles a participar en la muestra incidental, respondían a todos los criterios establecidos para ser elegidos en la muestra original, sólo que estos no fueron elegidos inicialmente a través de procedimientos probabilísticos.

No obstante los hechos, que nos forzaron a cambiar el tipo de muestra de probabilística, a incidental, -situación que reduce el alcance de nuestra investigación- hemos cumplido con los requisitos necesarios para llevar adelante el trabajo en un rango de exigencias aceptables. Esperamos a futuro realizar otras investigaciones que contemplen tipos de muestras más amplias y más representativas.

Quinto, una dificultad asociada al procedimiento de establecer niveles de dificultad contemplados en las escalas de autoeficacia, nos provocó cierto grado de covariancia entre dos factores que si bien estaban constituidos por aspectos teóricamente esencialmente distintos, se presentaban como un solo factor en la escala. Esto causó una reducción del número de ítems que componían la subescala y redujo el nivel explicativo del constructo «Disposición para dar continuidad a los procesos de enseñanza», que quedo compuesto sólo por ítems relacionados con la pérdida de tiempo causado por problemas disciplinarios que ocurren en el aula. Esperemos solucionar esta situación en versiones futuras del cuestionario integrando el conjunto de factores que reducen el tiempo efectivo de enseñanza.

En síntesis, realizando una valoración de nuestro trabajo, podemos señalar que nuestra aportación se traduce en:

- a) El desarrollo de una propuesta teórica de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza que incorpora una temática no contemplada en el ámbito de los procesos educativos.

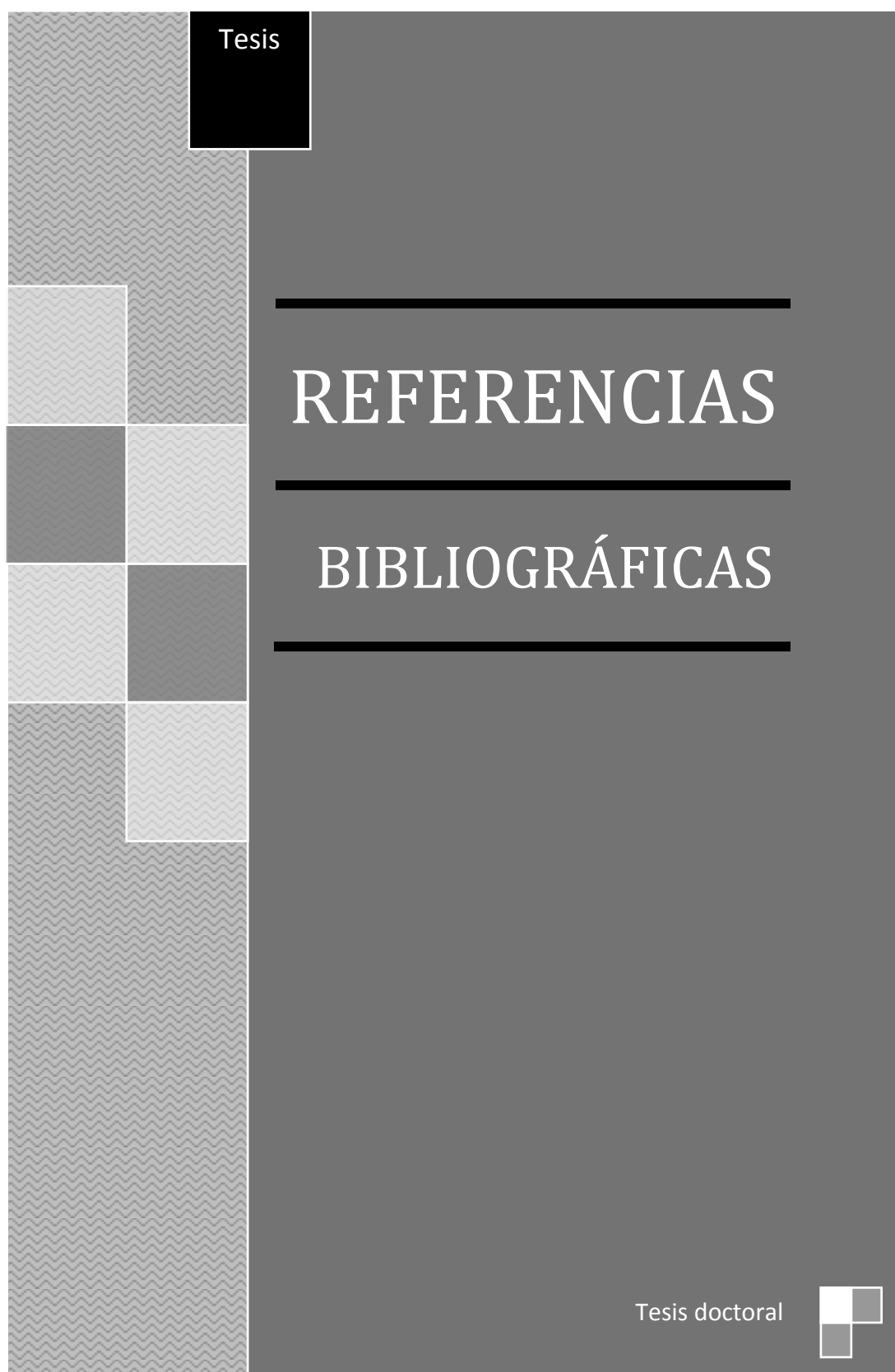
- b) La integración de elementos teóricos provenientes de la gestión del tiempo, la teoría social cognitiva y de la autoeficacia como base de interpretación y análisis de las conductas de gestión del tiempo de enseñanza.
- c) El establecimiento de diferencias significativas entre la gestión del tiempo desde las experiencias habituales y la gestión del tiempo desde las creencias de autoeficacia.
- d) La elaboración de un instrumento de medida de las creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza.
- e) La utilización del programa estadístico SPSS para analizar la estructural factorial subyacente de la escala de medida del constructo.
- f) La utilización del programa estadístico AMOS en la formulación de tres modelos de ecuaciones estructurales con el propósito de contrastar las relaciones causales entre las variables consideradas y para determinar el nivel de ajuste de los modelos propuestos a través de medidas de ajuste absoluto; medidas de ajuste incremental y; medidas de ajuste de parsimonia.
- g) La elección del modelo de segundo orden doble reflectivo como el modelo que refleja de mejor forma la teoría acerca de la Gestión del tiempo de enseñanza.
- h) El establecimiento de la fiabilidad y la validez empírica del cuestionario de “Creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza”, en una muestra de docentes chilenos.

Finalmente, teniendo presente que el desarrollo del instrumento es un primer acercamiento al estudio de un tema que se compone de elementos heterogéneos, proponemos explorar nuevas posibilidades que contribuyan a proyectar y refinar el trabajo realizado. Fundamentalmente nos referimos a encaminar algunas ideas relacionadas con el mejoramiento del instrumento. Por ejemplo, explorar e incluir otras variables que intervienen en los procesos de gestión del tiempo y que no han sido consideradas en este trabajo. Por ejemplo, incluir las formas en que el docente aborda sus tareas y actividades a través de conductas ineficaces de gestión del tiempo, tales como, privilegiar la improvisación, el trabajo desordenado o las distintas maneras de procrastinar; También es necesario incluir ítems que mejoren la consistencia interna de las escalas y que estas sean más representativas de la teoría que los respalda; por otro lado es necesario contemplar muestras más amplias de docentes e incluir procedimientos de tipo probabilístico que aseguren la representatividad del universo elegido.

Desde el punto de vista práctico, es necesario considerar la aplicación del instrumento para examinar su comportamiento en relación con algunas variables con las

que habitualmente se han medido los estudios de gestión del tiempo, entre estas podemos mencionar: el nivel de desempeño académico, el bienestar psicológico, la dilación, entre otras. La idea es establecer diferencias y/o similitudes entre nuestro instrumento y otros instrumentos de gestión del tiempo. Además, esto nos permitiría comprobar el impacto de las creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo en relación con otras escalas de gestión del tiempo.

Somos conscientes que la elaboración de este instrumento obedece a la necesidad de investigar como ciertos elementos coadyuvan a los procesos de enseñanza, pero sabemos que nuestro trabajo es un primer acercamiento al estudio de la autoeficacia y la gestión del tiempo de enseñanza como factores que pueden intervenir en este fenómeno. En suma, sentimos que aún queda un largo camino por recorrer en este terreno.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2009). *Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications*. The World Bank Research Observer, 24 (2), 267-290.
- Acevedo, R. (2007). *Factores que inciden en la competencia docente universitaria un modelo jerárquico lineal*. Recurso electrónico Servicio de Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.
- Adams, G.A., y Jex, S. M. (1997). *Confirmatory factor analysis of the time management behavior scale*. Psychological Reports, 80, 225-226.
- Adams, G.A., y Jex, S. M. (1999). *Relationships between time management, control, work-family conflict, and strain*. Journal of Occupational Health Psychology, 1, 72-77.
- Adams, M.J., Tenney, Y.J., y Pew, R.W. (1995). *Situation awareness and the cognitive management of complex systems*. Human Factors, 37(1), 85-104.
- Adams, S.J., y Van Eerde, W. (2010). *Time use in Spain: is polychronicity a cultural phenomenon?* Journal of Managerial Psychology, 25(7), 764-776.
- Adamson, B.J, Covic, T., Kench, PL, y Lincoln, M. (2003). *Determinants of undergraduate program choice in two health science fields: Does personality influence career choice?*. Focus on Health Professional Education: A Multi-disciplinary Journal , 5 (2), 34.
- Adamson, B. J., Covic, T., y Lincoln, M. (2004). *Teaching Time and Organizational Management Skills to First Year Health Science Students: does training make a difference?* Journal of Further and Higher Education, 28 (3), 261-277.
- AED, (2009). *Programa de Mejora de la Calidad Educativa 2 (EQUIP2) "Oportunidad para Aprender: Una estrategia de gran impacto para mejorar los resultados educativos en los países en desarrollo"* Academia para el Desarrollo Educativo.
- Alay, S., y Koçak, S. (2002). *Validity and reliability of time management questionnaire*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (2), 9-13.
- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Altmann, E.M., y Trafton, J.G. (2002). *Memory for goals: An activation-based model*. Cognitive Science, 26 (1), 39-83.
- Altmann, E. M., y Trafton, G.J. (2004). *Task Interruption: Resumption lag and the role of cues*. Proceedings of the 26th annual meeting of the Cognitive Science Society (42–47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Altman, E.M., y Schunn, C.D. (2002). *Integrating decay and interference: A new look at an old interaction*. Proceedings of the 24th annual meeting of the Cognitive Science Society, (65–70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Ander-Egg, E. (1993). *La planificación educativa Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Colección Respuestas educativas, Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Ander-Egg, E. (1989). Introducción a la planificación. Humánitas.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer de aula*. Aique grupo Editor, Buenos Aires.
- Anzai, Y., y Simon, H. (1979). *The theory of learning by doing*. Psychological Review, 94, 192-210.
- Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. MEC/ Ediciones Morata. Madrid.
- Arnold, V.D. (1988). *Planning for effective instruction*. The Teacher Educator, 24 (3), 10-12.
- Austin, J.T., y Vancouver, J.B. (1996). *Goal constructs in psychology: Structure, process, and content*. Psychological bulletin, 120 (3), 338.
- Azar, S. (2013). *Impact of Time Management Training on Pakistani Corporate Sector Employees*. Journal of Basic and Applied Scientific Research, 3 (4) 476-482.
- Azar, S., y Zafer, S. (2013). *Confirmatory Factor Analysis of Time Management Behavior Scale: Evidence from Pakistan*. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, Vol. 4 , (12) 946-959.
- Badía, M.M., Gotzens, C., y Zamudio, R. (2012). *La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado*. Espiral.Cuadernos del Profesorado, 5(10), 65-77. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- Ball, D.L. (2003). *Mathematics in the 21st Century: What Mathematical Knowledge is Needed for Teaching Mathematics?* Trabajo presentado en U.S. Department of Education.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review. 84, (2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). *The self-system in reciprocal determinism*. American Psychologist, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Ediciones Martínez Roca, S.A. Barcelona, España.
- Bandura, A. (1993). *Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning*. Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in Changes Societies*, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). *Toward a Psychology of Human Agency*. Perspectives on Psychological Science, 7 (2), 164-180.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. En: *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, Adolescence and Education*, 5, 307–337.
- Bandura, A., y Cervone, D. (1983). *Self-evaluative and selfefficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems*. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 1012–1028.
- Bandura, A., y Cervone, D. (1986). *Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation*. Organizational behavior and human decision processes, 38(1), 92-113.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (No. 41). PREAL. http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Complutense.
- Barling, J., Kelloway, E.K., y Cheung, D. (1996). *Time management and achievement striving interact to predict car sales performance*. Journal of Applied Psychology, 81(6), 821-826.
- Baron, R. (1986). *Distraction-conflict theory: progress and problems*. Adv Exp Soc Psychol, 19, 1–39.
- Bartholomew, Christine P. (2013). *Time: An Empirical Analysis of Law Student Time Management Deficiencies*, University of Cincinnati Law Review: Vol. 81: Iss. 3, Article 3. Available at: <http://scholarship.law.uc.edu/uclr/vol81/iss3/3>
- Bauer, P. J., Schwade, J. A., Wewerka, S. S., y Delaney, K. (1999). *Planning ahead: Goal-directed problem solving by 2-year-olds*. Developmental psychology, 35(5), 1321.
- Baylor, A.L. (2002). *Expanding preservice teachers' metacognitive awareness of instructional planning through pedagogical agents*. Educational Technology Research and Development, 50, (2), 5-22.
- Basoglu, K., Fuller, M., y Sweeney, J. (2009). *Investigating the effects of computer mediated interruptions: An analysis of task characteristics and interruption frequency on financial performance*. International Journal of Accounting Information Systems, 10, 177–189.
- Bearden, W.O., Sharma, S., y Teel, J.E. (1982). *Sample size effects on Chi Square and others statistics used in evaluating causal models*. Journal of Marketing Research, 19, 425-430.

- Beefink, F., Van Eerde, W., y Rutte, C. (2008). *The Effect of Interruptions and Breaks on Insight and Impasses: Do You Need a Break Right Now?* Creativity Research Journal, 20 (4), 358- 364.
- Bedford, T. (2009). Should we include study-management skills in the curriculum of pre-tertiary bridging programs?. In *Proceedings of the 3rd National Conference of Enabling Educators: Enabling Pathways* (pp. 1-9).
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., y Raczynski, D. (2003). en *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?* UNICEF y Asesorías para el Desarrollo.
- Benavot, A., y Amadio, M. (2004). *A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980-2000*. EFA Global Monitoring Report: The Quality Imperative, (1-30).
- Benson, J.B. (1994). *The origins of future orientation in the everyday lives of 9- to 36-month-old infants*. En M.M. Haith, J.B. Benson, R.J. Roberts, & B.F. Pennington (Eds.) *The development of future-oriented processes*, 375-408 Chicago University of Chicago Press.
- Berliner, D. C. (1984). *The half-full glass: A review of research on teaching*.
- Berliner, D. C. (1985). *Laboratory settings and the study of teacher education*. Journal of Teacher Education, 36(6), 2-8.
- Berliner, D.C. (1986). *In pursuit of the expert pedagogue*. Educational Researcher, 15, 5-13.
- Bi Chong-zen, y Peng Xiang-ping, (2005). *Procrastination: Discriminate Validity of Time Management Disposition Inventory*. Journal of Southwest China Normal University (Philosophy & Social Sciences Edition) -06.
- Blasco, J., Mengual, S., y Pérez Turpin, J. A. (2005). *Tus Pr@cticas: Una experiencia en el Practicum de Educación Física*. In Libro de Actas del VIII Symposium Internacional sobre Practicum y la prácticas en empresas en la formación universitaria.
- Bluedorn, A.C., y Denhardt, R.B. (1988). *Time and Organisations*. Journal of Management. 14(2), 299-320.
- Bluedorn, A.C., Kaufman, C.F., y Lane, P.M. (1992). *How many things do you like to do at once? An introduction to monochronic and polychronic time*. The Executive, 6(4), 17-26.
- Boehm-Davis, D., y Remington, R. (2009). *Reducing the disruptive effects of interruption: A cognitive framework for analysing the costs and benefits of intervention strategies*. Accident Analysis and Prevention 41, 1124–1129.
- Bond, M., y Feather, N. (1988). *Some correlates of structure and purpose in the use of time*. Journal of Personality and Social Psychology. 55, 321-329.

- Bong, M., y Skaalvik, R. (2003). *Comparison Between Self-concept and Self-efficacy in Academic Motivation Research*. *Educational Psychologist*. 34 (3), 139-153.
- Borgman, A. (1995, September 16). Studies find most teens who crash aren't drunk, just inexperienced. *The Washington Post*. P- A1.
- Borko, H., y Livingston, C. (1989). *Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers*. *American educational research journal*, 26(4), 473-498
- Bratman, M. E. (1999). *Faces of intention*, Cambridge University Press. Cambridge.
- Bratman, M. E. (2000). *Reflection, Planning and Temporally Extended Agency*. *The Philosophical Review*, Vol. 109, (1), 35-61.
- Britton, B.K., y Glynn, S.M. (1989). Mental management and creativity: A cognitive model of time management for intellectual productivity. In J.A. Glover, R.R. Ronning and C.R. Reynolds (Eds.). *Handbook of Creativity* (pp.429-440). New York: Plenum Press.
- Britton, B.K., y Tesser, A. (1991). *Effects of time-management practices on college grades*. *Journal of Educational Psychology*. 83, 405-410.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brophy, J. E., y Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn y Bacon.
- Burt, C.D., y Forsyth, D.K. (2001). Relationships between supervisor behaviour, family support, and perceived time management ability. *New Zealand Journal of Psychology*, 30 (1), 4-8.
- Burt, C.D., y Kemp, S. (1994). *Construction of activity duration and time management potential*. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 155-168.
- Burt, C.D.B., Weststrate, A., Champion, F., y Brown, C. (2001). Time Management Environment Scale. Unpublished.
- Burt, C.D.B., Weststrate, A., Brown, C., y Champion, F. (2010). *Development of the time management environment (TiME) scale*. *Journal of Managerial Psychology*. 25 (6), 649-668.
- Byra, M., y Coulon, S.C. (1994). *The effect on the planning on the instructional behaviors of preservice teachers*. *Journal of Teaching in Physical Education*. 13, 123-139.
- Carpeño, A. (2008). *Factores de calidad docente en entorno virtuales de aprendizaje*. Tesis Doctoral Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Carroll, J.B. (1963). *A model of school learning*. *Teachers College Record*, No. 64.
- Carroll, J.B. (1989). *The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view*. *Educational Researcher*. 18(1), 26-31.

- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Cattell, R. B. (1966). *The scree test for the number of factors*. Multivariate Behavioral Research, 1, 24, 245-276.
- Cea, M.A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monje, (2001) Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., y Monje, E. (2001). *Ansiedad y Estrés Académico en Estudiante de Medicina Humana de Primer y Sexto Año*. Anales de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Vol. 62 (1) pp 25-30.
- Cemaloglu, N., y Filiz, S. (2010). *The Relation between Time Management Skills and Academic Achievement of Potential Teachers*. Educational Research Quarterly, 33(4), 3-23.
- Chalmers, D., y Lawrence, J. (1993). *Investigating the effects of planning aids on adults and adolescents organization of a complex task*. International Journal of Behavioral Development, 16, 191-214.
- Chang, A., y Thi Nguyen, L. (2011). *The mediating effects of time structure on the relationships between time management behaviour, job satisfaction, and psychological well-being*. Australian Journal of Psychology, 63: 187-197.
- Cheng, Ke y Wang, Lei, (2005). *The Relationship Between Time Management Disposition and Self-esteem Among Adolescence*. Health Medicine Recsearch and Practice.
- Chi, M.T.H., Glaser, R., y Rees, E.(1982). *Expertise in problem solving*. En R.J. Stemberg (Ed.), *Advances in the psychology of intelligence*, 1, 7-76. Hillsdale, NJ: Lawrence Elrbaum associates.
- Choi, N. (2005). *Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance*. Psychology in the Schools, 42 (2).
- Cladellas Pros, R., y Badia Martin, M.d.M. (2010). *University scholars' time management attending the educational modality: Its psico-socials effects*. Revista Española De Pedagogía. 68(246), 297-310.
- Claessens, B.J.C., Van Eerde, W., Rutte, C.G., y Roe, R.A. (2004). *A review of time management literature*. Manuscript submitted for publication.
- Clark, C.M., y Elmore, J.L. (1981). *Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of yearly planning* (Research Series No. 99). East Lansing, MI: Michigan State university. *Institute for Research on Teaching*.

- Clark, C.M., y Yinger, R.J. (1979). *Teacher's thinking*. In P. L., Peterson y H. J. Walberg (Eds), *Research on teaching* (pp. 231–263), Berkeley, California: McCutchan.
- Clark, C.M. (1983). *Research and teacher planning: An inventory of the knowledge base*. Papers presented to the American Association of Colleges For Teacher Education, Detroit Mi.
- Cohen, S. (1980). *Aftereffects of stress on human performance and social behavior: A review of research and theory*. *Psychological Bulletin*. 88(1), 82–108.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Coll, C. (2002). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (157-186). Madrid: Alianza.
- Contreras, J.O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA, USA: W.H. Freeman & Company.
- Corragio, L. (1990). *Deleterious effects of intermittent interruptions on the task performance of knowledge workers: A laboratory investigation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona
- Covey, S., Merrill, A.R., y Merrill, R. (1994). *First Things First*. Simon & Schuster, New York.
- Covey, S., Merrill, A.R., y Merrill, R. (1997). *Primero, lo primero*. Paidós, Barcelona.
- Covic, T., Adamson, B.J., Lincoln, M., y Kench, P.T. (2003). Health science students' time organization and management skills: a cross-disciplinary investigation. *Medical Teacher*. Vol. 25, No 1, pp 47-53.
- Craik, F.I., y Bialystok, E. (2006). Cognition through the lifespan: Mechanisms of change. *Trends in cognitive sciences*, 10(3), 131-138.
- Cronbach, L. (1951). *Coefficient Alpha and the Internal Structure of Test*. *Psychometrika*. Vol. 16.
- Crutsinger, C. (1994). *Thinking smarter: Skills for academic success*. Carrollton, TX: Brainworks, Inc.
- Cruz, C.N. (2005). *Análisis de los constructos de autoeficacia y su aplicabilidad a problemas sociales y económicos de la Población de Puerto Rico*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencia y Filosofía, Universidad Complutense de Madrid.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Collins.

- Damos, D.L., y Tabachnick, B.G. (2001). *Cockpit task prioritization: jumpseat observations*. Los Ángeles: Damos Research Associates.
- Darren, G, Dixon, S., Stansal, E., Gelb, S. L. y Pheri, T. (2008). *Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates*. *Journal of American College Health*, 56(6), 706-715.
- Das, J.P., Kar, B.C., y Parrila, R.K. (1996). *Cognitive planning: The psychological basis of intelligent behavior*. Sage Publications, Inc.
- Davis, M.A. (2000). *Time and the nursing home assistant: Relations among time management, perceived control over time, and work-related outcomes*. Paper presented at the Academy of Management, Toronto, Canada.
- Davis, G.A., y Thomas, M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Ediciones La Muralla .Madrid.
- De Dios, M.J. (2010). *Un estudio empírico sobre factores sociales y enfermedad de Crohn desde la perspectiva de la psicología social de la salud*. Tesis doctoral facultad de Psicología Universidad Complutense de Madrid.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria Didáctica para la formación del profesorado*. Editorial Dyckison, S. Madrid.
- De Juan, J., Ribera, D., y Cortejos, A. (1978). *Objetivos, planificación y evaluación en la enseñanza de la Histologfa*. ICE de la Universidad de Valladolid, 1978.
- De Juan, J., y Pérez, R. (1991). *Estrategias didácticas para la enseñanza universitaria*. Jornadas de Didáctica Universitaria, Consejo de Universidades, Secretaría General, Madrid, 245-253.
- Dembo, M., y Gibson, S. (1985). *Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement*. *Elementary School Journal*. 86 (2), 173-184.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1986). *Planificación del curriculum escolar: bases para un proyecto educativo*. Editorial Escuela Española.
- Dewey, J.(1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. 1ª reimpresión.: Paidós, Barcelona.
- Di Min, Huang Xi-ting, y Zhang Yong-hong, (2004). *Time Management Disposition and A-Type Personality in College Students*. *Chinese Journal of Clinical Psychology*; V. 02.
- Diamantopoulos, A., y Winklhofer, H. (2001). *Index construction with formative indicators: An alternative to scale development*. *Journal of Marketing Research*, 38 (2).
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., y Pacheco, P.D. (1999). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Díaz Lucea, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis Doctoral presentada

- al Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Digman, J.M. (1990). *Personality structure: Emergence of the five-factor model*. Annual Review of Psychology, 41, 417–44.
- Dodds, P. (1994). *Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education*. Quest, 46, 153-163.
- Domènech, M. y Tirado, F. (2010). *De la agencia a la individuación: aportaciones desde los estudios de la ciencia y la tecnología*. Comunicación presentada en el X Congreso Español de Sociología. Pamplona del 1 al 3 de julio de 2010.
- Doyle, M., y Holm, D. (1998). *Instructional Planning through Stories: Rethinking the Traditional Lesson Plan*. Teacher Education Quarterly, Summer 69-83.
- Dreher, M., y Oerter, R. (1987). *Action planning competencies during adolescences and early adulthood*. En S.L. Friedman, E.K. Scholnik, & R.R. Cocking. (Eds) Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development. 331-355. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Drucker, P.F. (1967). *The effective executive*. New York: Harper & Row.
- Dunn, T. G., y Shriver, C. (1999). *Deliberate practice in teaching: What teachers do for self-improvement*. Teaching and teacher education, 15(6), 631-651.
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013). *Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 93-108.
- Ehrenberg, R.G., Brewer, D. J., Gamoran, A., y Willms, J. D. (2001). *The class size controversy* Psychological Science in the Public Interest, 2 (1), 1-30.
- Eilam, B., y Aharon, I. (2003). *Students planning in the process of self-regulated learning*. Contemporary Educational Psychology, 28, 304–334.
- Eldeleklioglu, J., Yilmaz, A., y Gültekin, F. (2010). *Investigation of teacher trainees' psychological well-being in terms of time management*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 342–348.
- El-Komsan, W. A., y El-Gebaly, T. O. A. (2010). *Time Management of the Training Process and its Relationship to the Quality of Decision Making to Coaches of Some Individual and Team Sports*. World, 3(2), 90-99.
- Ellis, A, y Knaus, W.J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York. Institute for Rational Living.
- Erazo, M.S. (2001). *Innovación de las prácticas de planificación curricular en la escuela y en el liceo: Una Estrategia para la Apropiación, Contextualización y Complementación de los Planes y Programas propuestos por el Mineduc*. Pensamiento Educativo, 29, 245-275.

- Ervin, E. y Castellanos, E.F. (1998). *Time Management Behavior as a Predictor of Role-Related Stress: Implications for school Counselors*. Paper presented at the annual Meeting of the mid-South Educational Research Association (27 th, New Orleans, LA, November 4-6, 1998).
- Etkin, J. (2005). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. Ediciones Granica. SA.
- Feather, N.T., y Bond, M.J. (1983). *Time structure and purposeful activity among employed and unemployed university graduates*. Journal of Occupational Psychology, 56, 241–254.
- Feldman, D., y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación, Serie formación docente N° 1 Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., y Dowdy, N. S. (2000). *The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers*. Journal of Educational Psychology, 92(4), 694.
- Fitz-Gibbon, C., y Clark, K. (1982). *Time Variables in Classroom Research: A Study of Eight Urban Secondary School Mathematics Classes*. British Journal of Educational Psychology, 52 (3), 301-316.
- Francis-Smythe, J.A., y Robertson, I.T. (1999). *On the relationship between time management and time estimation*. British Journal of Psychology, 90, 333-347.
- Friedman, S.L., Scholnick, E.K., y Cocking, R.R. (1987). *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development*. Cambridge University Press.
- Friedman, S.L., y Scholnick, E.K. (Eds.). (1997). *The developmental psychology of planning: Why, how, and when do we plan?*. Psychology Press. Taylor & Francis group.
- Frudden, S.J. (2001). *Lesson plans can make a difference in evaluation teachers*. Education, 104(4), 351-353.
- Funk, K., Suroteguh, C., Wilson, J., y Lyall, B. (1998). *Flight deck automation and task Management*. In IEEE International Conference on Systems Man And Cybernetics, Institute of Electrical Engineers Inc (IEEE), 1, 863-868.
- Gage, N.L., y Berliner, D.C. (1984). *Educational psychology*, (3rd ed.) Boston: Houghton Mifflin. [Also, Bierly, M. M., Berliner, D. C., & Gage, N. L. (1984). *Instructors manual for Educational Psychology* (3rd ed.) And, Bierly, M. M., Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1984). *Student study guide for educational psychology*, (3rd ed.)]
- Gagné, R.M., y Briggs, L.J. (1976). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. Editorial Trillas S.A. México.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Siglo XXI
- Ghamari, M., Barmas, H., y Biglari, M. (2013). *Effectiveness of time management strategies training in students' anxiety and academic performance*.

- International Journal of Psychology and Behavioral Research, 2 (3), 152-160.
- García, C.M., y López, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Editorial Ariel.
- García-Ros, R., Perez, F., y Hinojosa, E. (2004). *Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning The Construction and Evaluation of a Time Management Scale with Spanish High School Students*. School Psychology International, 25(2), 167–183.
- García Ros, R., y Pérez González, F. (2009). *Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico. @tic. revista d'innovació educativa*. (nº2) [Artículo]
- <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/81/99> Fecha de consulta, 14/05/11.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2012). *Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire for University Students*. The Spanish Journal of Psychology, Vol. 15, No. 3, 1485-1494
- Garrido, E. (1993). *Comparación social y percepción de autoeficacia*. Conferencia de clausura: Sexto congreso español de análisis transaccional. Salamanca 12 de septiembre de 1992. En Revista de análisis transaccional y psicología humanista. 1159-1171.
- Garrido, E. (2000). *Autoeficacia en el mundo laboral*. Apuntes de Psicología, 18 (1), 9-38.
- Gauvain, M., y Rogoff, B. (1989). *Collaborative problem solving and children's planning skills*. Developmental Psychology, 25(1), 139-151.
- Genovard, C., y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gibson, S., y Dembo, M.H. (1984). *Teacher Efficacy: A construct validation*. Journal of Educational Psychology, 76(4), 569-582.
- Gillie, T., y Broadbent, D. (1989). *What makes interruptions disruptive? A study of length, similarity and complexity*. Psychol. Res. 50, 243-250.
- Gillies, R., y Boyle, M. (2010). *Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation*. Teaching and Teacher Education, 26, 933-940.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal editor, Madrid.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1985). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Undécima edición, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1989). *El profesor y la formación del profesorado*.
- Gjesme, T. (1981). *Some factors influencing perceived goal distance in time: A preliminary check*. Perceptual and motor skills, 53(1), 175-182.

- Goc-Karp, G. y Zakrajsek, D.B. (1987). *Planning for learning - theory into practice? /La planification de l'enseignement: de la théorie a la pratique?* Journal of Teaching in Physical Education, 6, 377-392.
- Gollwitzer, P. M. (1990). *Action phases and mind-sets. Handbook of motivation and cognition.* Foundations of social behavior, 2, 53-92.
- Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria.* Universidad de Granada.
- Gómez, A. (2010). *Análisis de la Estructura de la Personalidad de Marca y sus efectos sobre la imagen y la lealtad: Una aplicación al mercado turístico español.* Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Universidad Autónoma de Madrid.
- González, M. (1997). *Aprendizaje por analogía. Análisis del proceso de inferencia analógica para la adquisición de nuevos conocimientos.* Madrid: Trotta.
- González-Pienda, J., Nuñez, C., Glez-Plumagiera, S., y García, M. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar.* Psicothema. 9(2), 271-289.
- Goodnow, J.J. (1987). *Social aspects of planning.* En S.L. Friedman, E.K. Scholnik, & R.R. Cocking. (Eds) Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development. 179-201. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Goodson, I.F. (Ed.) (1992). *Studying teachers' lives.* London: Routledge.
- Gotzens, C. (1997). La disciplina escolar.
- Gotzens, C., Antoni Castelló, A., Genovard, C., y Badía, M. (2003). *Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula.* Psicothema. 15 (3), 362-368.
- Gould, D., y Krane, V. (1992). The arousal-athletic performance relationship: Current status and future directions. En T.S. Horn Advances in sport psychology. Champaign, IL. Human Kinetics Publishers.
- Gozalo, M. y León del Barco, B. (1999). *La promoción de la autoeficacia en el docente universitario.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1), 79-90.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher.* Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Granda, J. (1996). *Análisis de la enseñanza y de las planificaciones de maestros-especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año docente). Aportaciones para una propuesta en currículum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física.* Universidad de Granada.

- Gredlein, J.M. (2007). *The Development of Planning Ability in Children: The Role of Meta-planning, Transfer, and Individual Differences*. ProQuest.
- Green, P., y Skinner, D. (2005). *Does time management training work? An evaluation*, *International Journal of Training & Development*. 9 (2),124-139.
- Greenwood, C. (1991). *Longitudinal analysis of time, engagement and achievement in at-risk versus non-risk students*. *Exceptional children*, 57(6), 521–535.
- Griffey, D.C., y Housner, L.D. (1991). *Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, students engagement and instructional time*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 62, 196-204.
- Griffiths, R.F. (2003). *Time management in telework and other autonomous work environments*. *Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering*. 64, p. 5B.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Guiteras, M. (1991). *Relaciones entre expectativas de resultado teórico, expectativas de resultado autorreferencial, y expectativas de autoeficacia*. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 23, número 001.
- Gu Yu y Tan Xiao-hong , (2004). *The Relationship Between Self-confidence and Time Management Disposition of Undergraduates* [J]. *Journal of Southwest China Normal University (Philosophy & Social Sciences Edition)*, 4, 010.
- Gvirtz, S.P., y Palamidessi, M. (2000). *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Ediciones Aique. Buenos Aires.
- Hacker, W. (1985). *On some fundaments of action regulation*. En: G. P. Ginsburg, M. Brenner, y M. von Cranach (Eds.), *Discovery strategies in the psychology of action* (pp. 63-84). London: Academic Press.
- Hafner , A., y Stock, A. (2010). *Time Management Training and Perceived Control of Time at Work*. *The Journal of Psychology*. 144(5), 429 47.
- Hall, B.L., y Hursch, D. E. (1981). *An evaluation of the effects of a time management training program on work efficacy*. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 73-98.
- Hall, T.J., y Smith, M. A. (2006). *Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processe*,. *Quest*. 58, 424-442.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. Editorial Prentice Hall Internacional. 5ª Edición. Madrid. España.
- Halpern, D. (2002). *Thought and knowledge* (4thedition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hammond , K.J. (1990). *Case-based planning: A framework for planning from experience*. *Cognitive Sciencie*, 14, 385-444.

- Harter, S., y Mayberry, W. (1984). *Self-Worth as a Function of the Discrepancy Between One's Aspirations and One's Perceived Competence: William James Revisited*, University of Denver, Denver, CO.
- Hayes-Roth, B., y Hayes-Roth, F. (1979). *A cognitive model of planning*. Cognitive Science, 3, 275- 310.
- Hellsten, L. M. (2005). *The development and validation of a time management scale for exercise adoption, participation, and adherence*. Doctoral thesis, University of Alberta, Canada. Archived by: Kinesiology Publications, University of Oregon, 419 pp.
- Hellsten, L. M., y Todd Rogers, W. (2009). *Development and preliminary validation of the Time Management for Exercise Scale*. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 13(1), 13-33.
- Herch, P., y Shiebe, B. (1967). *Reliability and validity of internal external control as personality dimension*. Journal Consulting Psychology. 31, 609-613.
- Hoelter, J.W. (1983). *The analysis of covariance structures goodness-of-fit indices*. Sociological Methods & Research, 11(3), 325-344.
- Holyoak, K.J., Junn, E.N., y Billman, D.O. (1984). *Development of analogical problem-solving skills*. Child Development, 55, 2042-2055.
- Hoyle, R.H. (1995). *The structural equation modeling approach: Basic concept and fundamental issues* en Holey, R.H.(ed): Structural equation modeling: concept, issues and applications, Thousand Oaks, California.
- Huang, E.Y., y Wei-Lin, S. (2009). *How Personality Affects Time Control Over E-Mail Use: The Mediating Effects*.
- Huang Xiting, y Zhang Zhijie, (2001). *The compiling of adolescence time management disposition inventory*. Journal of Chinese Psychology Acta Psychologica Sinica. V. 04.
- Hudson, J.A., y Fivush, R. (1991). *Planning in the preschool years: The emergence of plans from general event knowledge*. Cognitive Development, 6, 393-415.
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2005). *Inventario de Operaciones Estadísticas de la Administración General del Estado* (IOE. Madrid España)
<http://www.ine.es/ioe/defi.htm?L=0>
<http://www.ine.es/ioe/clasi.htm?L=0>
- Jackson, T., Mackenzie, J.Y., y Hobfoll, S. (2000). *Communal aspects of self-regulation*. En: Boekaerts, M. Pintrich, P. Zeidner, M. Handbook of self-regulation. (2000). California: Academic Press.
- Jahoda, M. (1981). Work, employment, and unemployment: Values, theories, and approaches in social research. *American Psychologist*, 36, 184-191.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and Unemployment: A Social-Psychological Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- James, A. R., Griffin, L. L., y Dodds, P. (2008). *The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education*. Journal of Teaching in Physical Education, 27, 308-326.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Holt Nueva York.
- Jett, Q., y George, J. (2003). *Work interrupted: a closer look at The role of interruptions in organizational life*. Academy of Management Review. 28(3), 494-507.
- Jex, J.M., y Elacqua, T.C. (1999). *Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain*. Work & Stress. 13, 182-191.
- Jiménez, M.A. (2003). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Tesis doctoral, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid.
- Jordan, C., Cobb, N., y McCully, R. (1989). *Clinical issues of the dual-career couple*. Social Work. 34. 29-32.
- Jöreskog, K.G., y Sörbom, D. (1990). *Model search with TETRAD II and LISREL*. Sociological Methods & Research, 19(1), 93-106.
- Kabeer, N. (1999). *The conditions and consequences of choice: reflections on the measurement of women's empowerment* (No. 108). Ginebra: Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social.
- Kagitcibasi, C. (2005). *Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family*. Journal of Cross- Cultural Psychology, 36 (4), 403-422.
- Kaiser, H. F. (1960). *The application of electronic computers to factor analysis*. Educational and psychological measurement.
- Kauffman, D., y Husman, J. (2004). *Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue*. Educational Psychology Review, Nº 16, pp.1-7.
- Kaufman-Scarborough, C., y Lindquist, J.D. (1999). *Time management and polychronicity: Comparisons, contrasts, and insights for the workplace*. Journal of Managerial Psychology. 14, 288-312.
- Kearns, H., y Gardiner, M. (2007). *'Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context'*, Higher Education Research and Development, 26, (2), 235-247.
- Kelly, A. (2007). *Is it Time of the Change Indiana's School-Year?* Education Policy Brief, Volume 5 Nº 1.
- Kelly, L.E., y Melograno, V.J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL.: Human Kinetics.

- Kelly, W.E. (2002). *Harnessing the river of time: a theoretical framework of time use efficiency with suggestions for counselors*. Journal of Employment Counseling, 39, 12-21.
- Kelly, W. E. (2003). *No time to worry: The relationship between worry, time structure, and time management*. Personality and Individual Differences, 35, 1119-1126.
- King, A.C., Winett, R.A., y Lovett, S.B. (1986). *Enhancing coping behaviours in at-risk Time management 33 populations: The effects of time-management instruction and social support in women from dual-earner families*. Behaviour Therapy, 17, 57-66.
- Kinichki, A. y Kreitner, R. (2003). *Comportamiento organizacional: conceptos, problemas y prácticas*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Kitsantas, A., y Baylor, A. (2001). *The impact of the Instructional Planning Self- Reflective Tool on preservice teacher performance, disposition, and self- efficacy beliefs regarding systematic instructional planning*. Educational Technology Research and Development, 49, (4), 97-106
- Klahr, D. (1994). *Discovering the present by predicting the future*. En M.M. Haith J.B. Benson, R.J. Roberts, & B.F. Pennington (Eds.), *The development of future-oriented processes* 177-218. Chicago: University of Chicago Press.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., y Alge, B. J. (1999). *Goal commitment and the goal-setting process: conceptual clarification and empirical synthesis*. Journal of Applied Psychology, 84(6), 885.
- Kleinbaum, D., Kupper, L., y Muller, K. (1988). *Applied regression analysis and other multivariate analysis methods*. Boston: PWS Kent Publishing Company.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (2nd ed.). New York: Guilford.
- Kneer, M. E. (1986). *Description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools*. Journal of Teaching in Physical Education, 5, 91-106.
- Koch, C.J., y Kleinmann, M. (2002). *A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems*. European Journal of Work and Organizational Psychology, 11, 199–217.
- König, C.J., Buhner, M., y Murling, G. (2005). *Working memory, fluid intelligence, and attention are predictors of multitasking performance, but polychronicity and extraversion are not*. Human Performance, 18(3), 243-266.
- König, C. J., y Kleinmann, M. (2005). *Deadline rush: A time management phenomenon and its mathematical description*. Journal of Psychology, 139, 33-45.
- König, C.J., Kleinmann, M., y Höhmann, W. (2013). *A field test of the quiet hour as a time management technique*. Revue européenne de psychologie appliquée, 63, 137-145.

- Koolhaas, M.J., Sijtsma, K. y Witjas, R. (1992) *Tijdperspectieven in time management trainingen*, (Time perspectives in time management training programs, *Gedrag en Organisatie*, Vol. 5, pp. 94-105.
- Kopp, C.B., Krakow, J.B., y Vaughn, B. (1983). *Patterns of self-control in young handicapped children*. En M. Pelmutter (Ed.) *The Minnesota Symposia of child psychology*. 16, 93-128. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Kotovsky, K., Hayes, J.R., y Simon, H.A. (1985). *Why are some problems really hard? Evidence from Tower of Hanoi*. *Cognitive Psychology*, 17, 248-294.
- Krause, H. (1999). *Construction and Validation of the Australian Time Organisation and Management Scale*. Unpublished Masters thesis, University of Sydney, Sydney.
- Kreitler, S., y Kreitler, H. (1987a). *Plans and plannings: Their motivational and cognitive antecedents*. En S.L. Friedman, E.K. Scholnik, & R.R. Cocking. (Eds) *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kreitler, S., y Kreitler, H. (1987b). *Conceptions and processes of planning: The developmental perspective*. En S.L. Friedman, E.K. Scholnik, & R.R. Cocking. (Eds) *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kuhl, J., y Fuhrmann, A. (1998). *Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory*. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Motivation and selfregulation across the life span: 15–49*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labone, E. (2004). *Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms*, *Teaching and Teacher Education*. 20, 341–359.
- Lacasa, P., y Herranz, P. (1985). *Aprendiendo a aprender: Resolver problemas entre iguales*. Centro de Investigación y Documentación Educativa Ministerio de Educación, España.
- Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and life*. New York: Nal Penguin Inc.
- Lambert, L. (1996). *Goals and outcomes*. In S. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *Studentlearning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lang, D. (1992). *Preventing short term strain through time-management coping*. *Work and Stress*. 6(2), 169-176.
- Latham, G. P., Daghighi, S., y Locke, E. A. (1997). *Implications of goal-setting theory for faculty motivation*. *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*, 125-142.
- Latil, Pierre de. (1957). *Thinking by machine : a study of cybernetics*. Boston : Houghton, Mifflin.

- Latorella, K.A. (1999). *Investigating interruptions: Implications for flightdeck performance (NASA/TM-1999-209707)*. Washington, DC: National Aeronautics and Space Administration.
- Lay, C.H., y Schouwenberg, H.C. (1993). *Trait procrastination, time management, and academic behaviour*. Journal of Social Behaviour and Personality. 8(4), 647-662.
- Lévy, J.P., Martín, M.T., y Román, M.V. (2006). *Optimización según estructuras de covarianzas*. Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales, 21-22.
- Ley de transparencia, (2009). Ley No. 20.285 de Transparencia de la Función Pública y de Acceso a la Información de la Administración del Estado.
- Li Ru-lin, Hu Chun-mei, Tian Chuan y Dai Cheng-shu, (2006). *Time management tendency associated with subjective well-being in university students*. Chinese Journal of Clinical Rehabilitation; 46.
- Li Xiaoxia, y Zheng Gaojie, (2009). *The Relation between Time-Management and Psychological Reactions among freshmen in Universities*. Journal of Ankang University 02.
- Liao Ting-ting, Dong Wei, Tang Li-ping y Liu Chun-xiang, (2005). *The Relationship Between Time Management Disposition and Self-Anxiety Among Freshmen*. Health Medicine Research and Practice; -01
- Lincoln, M., Adamson, B., y Covic, T. (2004). *Perceptions of stress, time management and coping strategies of speech pathology students on clinical placement*. Advances in Speech–Language Pathology. 6(2), 91 – 99.
- Liu Hong-yu, Mao Jin-pin y Chen Jun, (2010). *The Relation between the Disposition of Time Management and the Leisure Activity of Freshmen*. Journal of Educational Science of Hunan Normal University; 06
- Liu, O.L., Rijmen, F., MacCann, C., y Robets, R. (2009). *The assessment of time management in middle-school students*. Personality and Individual Differences. 47, 174–179.
- Locke, E.A., y Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., Motowidlo, S. J., y Bobko, P. (1986). *Using self-efficacy theory to resolve the conflict between goal-setting theory and expectancy theory in organizational behavior and industrial/organizational psychology*. Journal of Social and Clinical Psychology, 4(3), 328-338.
- Lupiáñez, J.L. (2009). *Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Tesis doctoral presentada al Departamento de didácticas de las matemáticas, Universidad de Granada.
- Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R.L., y Philips, A.P. (1990). *College students' time management: correlations with academic performance and stress*. Journal of Educational Psychology. 82, 760-768.

- Macan, T.H. (1994). *Time management: Test of a process model*. Journal of Applied Psychology. 79, 381-391.
- Macan, T.H. (1996). *Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance*. The Journal of Psychology, 130, 229-236.
- Macan, T., Gibson, J.M., y Cunningham, J. (2010). Will you remember to read this article later when you have time? The relationship between prospective memory and time management. Personality and Individual Differences. 48, 725-730.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., y Roberts, R. D. (2012). *Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students*. Learning and Individual Differences, 22(5), 618-623.
- Mackenzie, A. (1990). *The Time Trap*. New York: AMACOM.
- Maier, S.F., y Seligman, M. E. P (1976). *Indefensión aprendida: Teoría y evidencia*. Journal of Experimental Psychology General, 105, 3-46.
- Markus, H.R., y Nurius, P. (1986). *Possible selves*. American Psychologist. 41 (9), 954-969.
- Márquez, A.J. (2004). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural*. Tesis doctoral Facultad de Educación y formación del profesorado, Universidad Complutense de Madrid.
- Marsh, C.J. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.
- Martínez Arias, R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla.
- Martinic, S., y Vergara, C. (2007). *Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5), 3-20.
- Mayhew, E. M. Y. (2009). *Planning Space versus Planning Time: Analysis of Planning across Contexts*. ProQuest.
- McCay, J.T. (1959). *The management of time*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- McCutcheon, G. (1980). *How do elementary school teacher plan? The nature of planning and influences on it*, *The Elementary School Journal*, 81, 4-23.
- Mccutcheon, G., y Milner, H. R. (2002). *A contemporary study of teacher planning in a high school English class*. Teachers and Teaching: Theory and practice, 8(1), 81-94.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V., De Lisi, R., Flaugh, J. y Sigel, I.E. (1987). *Familial Influences on planning*. En S.L. Friedman, E.K. Scholnik, & R.R. Cocking. (Eds) Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development. 395-427. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- MEC, (1996). *Centro de Desarrollo Curricular: Programación secundaria*. MEC Madrid.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models: for physical education*. EUS: Holcomb Hathaway Publishers, Inc.
- Meyen, E., y Greer, D. (2009). *The role of instructional planning in math instruction for students with learning disabilities*. Focus on Exceptional Children, 41, (5), 1-12.
- Miller, G., Galanter, E., y Pribram, K. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*, Henry Holt & Co. New York.
- Mir, M.L. (1999). Adaptación de un instrumento (CGC) sobre la gestión de clases en educación infantil. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de las Islas Baleares.
- Mir, M.L. (2003). *Un instrumento de evaluación sobre la gestión de clase (CGCI)*. Electronic journal of research in educational psychology, 1 (1), 67-94.
- Misra, R., y McKean, M. (2000). *College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction*. American Journal of Health Studies, 16 (1), 41-58.
- Monk, C., Boehm-Davis, D., y Trafton, J. (2004). *Recovering from interruptions: Implications for driver distraction research*. Human Factors, 46, 650-663.
- Morales, P. (2007). *La fiabilidad de los tests y escalas*. Estadísticas aplicadas a las Ciencias Sociales. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Mpofu, E., D'Amico, M., y Cleghorn, A. (1996). Time Management Practices in an African Culture: Correlates with College Academic Grades. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(2), 102-112.
- Mudrack, P. (1997). *The structure of perceptions of time*. Educational and Psychological Measurement, 57, 222-240
- Mumford, M.D., Schultz, R.A., y Van Doorn, J.R. (2001). *Performance in planning: Processes, requirements, and errors*. Review of General Psychology, 5 (3), 213.
- Murillo, F.J. (2007). *Hacia un Modelo de Eficacia Escolar*. En Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Convenio Andrés Bello, Serie educación para la integración.
- Naafs, F., Van den Oord, I., Kenter, B., y Wiltink, H. (2002). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel. [Effective instruction: learning to teaching with the activating direct instruction model]*. Amersfoort: CPS.
- National Advisory Mental Health Council, (1995). *Basic behavioral science research for mental health. A national investment*. U.S. Department of Health and Human Services. NIH Publication. N° 95- 3682.
- Newell, A., Shaw, J.C., y Simon, H.A. (1958). *Elements of a theory of human problem solving*. Psychological Review, 65, 151-166.

- Newell, A., Shaw, J.C., y Simon, H.A. (1959). *Informe sobre un programa general de resolución de problemas*. En el Congreso IFIP (256-264).
- Newell, A., y Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice- Hall.
- Newmann, F.M., Rutter, R.A., y Smith, M.S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 221-238
- Nigel, R.D. (2001). *Planning and teaching to remember*. Teaching Elementary Physical Education. 12, 26-30.
- Nosei, M. (2002). *Las interrupciones en el aula. Los mensajeros del displacer*. en Anuario N° 4, Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa 4, 61-69.
- Nurmi, J.E. (1991). *Who do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning*. Developmental Review, 11, 1-59.
- Nurmi, J.E. (1993). *Adolescents development in a age-graded context: he role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental task and standards*. International Journal of Behavioral development, 18, 169-189.
- Nurosis, M.J. (1993). *SPSS for Windows. Bas System Users Guide Release 6.0* SPSS Inc. Chicago.
- O'Conaill, B., y Frohlich, D. (1995). *Timespace in the workplace: Dealing with interruptions. Companion proceedings of CHI'95 (262-263)*. New York: ACM SIGCHI.
- Oros, L. (2005). Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*. 16(1), 89-98.
- Orpen, C. (1994). *The effect of time-management training on employee attitudes and behavior: A field experiment*. The Journal of Psychology, 128, 393-396.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Rodes, M. L. (2000). *Autoestima: un nuevo concepto y su medida*. Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria. (12), 45-66.
- PADEM (2011). Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal.
- Page-Voth, V., y Graham, S. (1999). Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 230.
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. Review of Educational Research, Vol. 66, 543-578. Teoría de la educación. 12, 45-66.
- Pajares, F., y Schunk, D. (2001). *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement* Chapter in R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (239-266). London: Ablex Publishing.

- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. 25 10 2011 desde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pardo, A., y Ruiz, M. Á. (2002). *SPSS 11: Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pea, R.D. (1982). *What is planning development the development of?* In D. Forbes & M. Greenberg (Eds.), *New directions in child development: Children's planning strategies* (Vol. 18). San Francisco, CA. : Jossey-Bass.
- Peeters, M.A.G., y Rutte, C.G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 64–75.
- Peters, J.J. (1984). *Teaching: intentionality, reflection and routines*. en HALKES, R. and OLSON, J. (Eds.): *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*, Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Penhall, A. (2001). *Rotter's Locus of Control Scale*. University of Ballarat. documento en línea Disponible en: <http://www.ballarat.edu.au/bssh/psych/rot.htm>
Consulta: 2010, junio 2012.
- Peralbo, M., Sánchez. J.M., y Simon, M.A. (1986). *Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia*. Infancia y aprendizaje, 35 (36), 37-45.
- Pérez, F., García-Ros, y Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 59-74.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE Publicaciones, Barcelona España.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., y McKeachie, W.J. (1991). *A Manual for the Use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. (ERIC Document Reproduction Service No. 338 122).
- Placek, J.H. (1984). *A multi-case study of teacher planning in physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49.
- Powers, W. T. (1973). *Behavior: The control of perception*. New York, NY: Hawthorne.
- Powers, W.T., (1989). *Living control Systems: Selected papers Gravel Switch*, KY: CSG Books.
- Powers, W.T., Clark, R.K., y Mc Farland, R.L. (1960). *A general feedback theory of human behavior: Part I*. *Perceptual and motor skills*, 11(1), 71-88.
- Prieto, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico*. Consultado en [18 de Junio de 2011] en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/self-efficacy.html>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*, Narcea, S.A. Ediciones Madrid España.

- Qiu Fen, Ji Liu, y Cui De-gang, (2010). *The Mediation Function of Time Management between Perfectionism and Academic Achievement of Sports Majors*. Journal of Beijing Sport University. V. 08.
- Rao Ying , Huang Zi-jie y Li Yue-ping, (2008). *Relationship among time management disposition, achievement motive and locus of control of freshmen in normal universities*. Chinese Journal of School Doctor 05.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3ª ed). México: McGraw Hill Interamericana
- Rico, L. (1997a). *Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria*. Madrid: Síntesis.
- Rico, L. (1997b). *Consideraciones sobre el currículo de matemáticas para educación secundaria*. En L. Rico (Coord.), E. Castro, E. Castro, M. Coriat, A. Marín, L. Puig, et al., *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (15-38). Barcelona: ice - Horsori.
- Rifkin, J. (1987). *Time wars: The primary conflict in human history*. New York: Henry Holt.
- Rink J.E. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis MO: Mosby.
- Rink, J.E. (2009). *Designing the physical education curriculum: promoting active lifestyles*. McGraw-Hill.
- Rink, J.E. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Roberts, R. D., Krause, H., y Suk-Lee, L. (2001). *Australian time organization and management scales*. Unpublished Inventory: University of Sydney.
- Rodríguez, E. (2000). *La ciencia psicológica durante el siglo xx*. Revista Perspectivas Psicológicas, Vol. 1, Año 1.
- Rodríguez, I. (2007) *El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la alcaldía metropolitana*. Sapiens Vol.8, (2) 83-104.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rojas, T. (2006). *Planificación cognitiva en la primera infancia: Una revisión bibliográfica*. Acta colombiana de psicología, 9(2), 101-114.
- Romeo, S.A. (1993), "Are you managing your time or is time managing you?", Supervision, Vol. 54 No. 11, November, pp. 14-16.
- Rotger, B. (1985). *El proceso programador en la escuela*. Editorial escuela Española S.A. Madrid.
- Rotter, J.B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs, 80 (1, whole N° 609).
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Roskos, K. (1996). *When two heads are better than one: Beginning teachers' planning processes in an integrated instruction planning task*. Journal of Teacher Education, 47(2), 120-129.
- Ross, J. (1994). *Beliefs that make a difference. The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Alberta: Canadá
- Rossi, E. (2001). *Teoría de la Educación* 1º edic. edit. PROBACEB S.R.L. Lima Perú. pp. 269-270.
- Rozalén, M. (2009). *Creencias de autoeficacia y coaching, como mejorar la productividad de las personas*. IV Jornadas Internacionales Mentoring y Coaching: Universidad – Empresa (23, 24 y 25 noviembre, Madrid) pp. 22 – 45.
- Ruan Kun-liang, y Deng Ling, (2004). *The Study of the Trait of Time Management Disposition of the Middle School Students with High and Low School Achievement*. Journal of Southwest China Normal University (Philosophy & Social Sciences Edition) -01.
- Ruiz, M.A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Papeles del psicólogo. 31. 34-45.
- Ruys, I., Keer, H. V., y Aelterman, A. (2012). *Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning*. Journal of Curriculum Studies, 44(3), 349-379.
- Sabouri, Yektayar, y Mohammadi, (2013) Sabouri, S., Yektayar, M., y Mohammadi, S. (2013). *The relationship between time management of the process training with decision-making quality of active sport coaches in Tehran city*. European Journal of Experimental Biology, 3(2), 416-419.
- Sánchez, B.F. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid. Pearson Educación.
- Sandberg, E.H., y Huttenlocher, J. (2001). *Advanced spatial skills and advance planning: Components of 6-year-olds' navigational map use*. Journal of Cognition and Development, 2(1), 51-70.
- Sanders, W. L., y Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future. Student Academic Achievement*.
- Salgado, L. (2009). *Instrumentos de Marketing Aplicados a la compra de Productos Ecológicos: Un Caso de Estudio Entre Barcelona y La Paz México*. Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Universidad de Barcelona.
- Sansone, C., y Berg, C.A. (1993). *Adapting to the environment across the life span: Different process or different inputs?* International Journal of Behavioral development, 16, 215-241.
- Sanz, E. (1994). *Manual de estudio de usuarios*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005 The Quality Imperative.
- Scholnick, E.K. (1995). *Knowing and constructing plans*. SRCD Newsletters, 17, 1-2.
- Scholnick, E.K., y Friedman, S.L. (1993). *Planning in context: developmental and situational considerations*. International Journal of Behavioral Development, 16, 147-167.
- Schuler, R.S. (1979). *Managing stress means managing time*. Personnel Journal, December, 851-854.
- Schunk, D. (1989). *Self-efficacy and achievement behaviors*. Educational Psychology Review, 1, 173-208.
- Segovia, I., y Rico, L. (2001). *Unidades didácticas. Organizadores*. En E. Castro (Ed.), *Didáctica de la matemática en la educación primaria* (pp. 83-104). Madrid: Síntesis.
- Sen, A. (1985). *Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984*. The Journal of Philosophy, 82 (4), 169-221.
- Seners, P. (2001). *La lección de educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Sevari, K., y Kand, M. (2011). *Time management skills impact on self-efficacy and academic performance*. Journal of American Science, 7 (12).
- Shahani, C., Weiner, R., y Streit, M.K. (1993). *An investigation of the dispositional nature of the time management construct*. Anxiety, Stress and Coping, 6, 231-243.
- Shallice, T. (1982). *Specific impairments of planning*. Philosophical Transactions of the Royal Society London, B298, 199-209.
- Shi Guoxing, Guo Shikui y Wei Ruili, (2010). *An Experimental Research on Improving Teachers' Time Management Disposition by Group Counselling*. Psychological Science; 03.
- Shi Sha-quan y Cao Shou-lian, (2006). *A Correlational Research on the Time Management Disposition and Academic Achievement of Undergraduates in Military Academy*. Science of Social Psychology. 02.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Inde Publicaciones Barcelona.
- Siedentop, D., y Tanehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. (2011). *Reforma curricular: regulación y decodificación. Lectura de profesores chilenos en servicio de la nueva arquitectura de sus programas de estudio*. Tesis Doctoral Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid.
- Simon, H.A. (1969). *The sciences of the artificial*. Cambridge: M.I.T. Press.

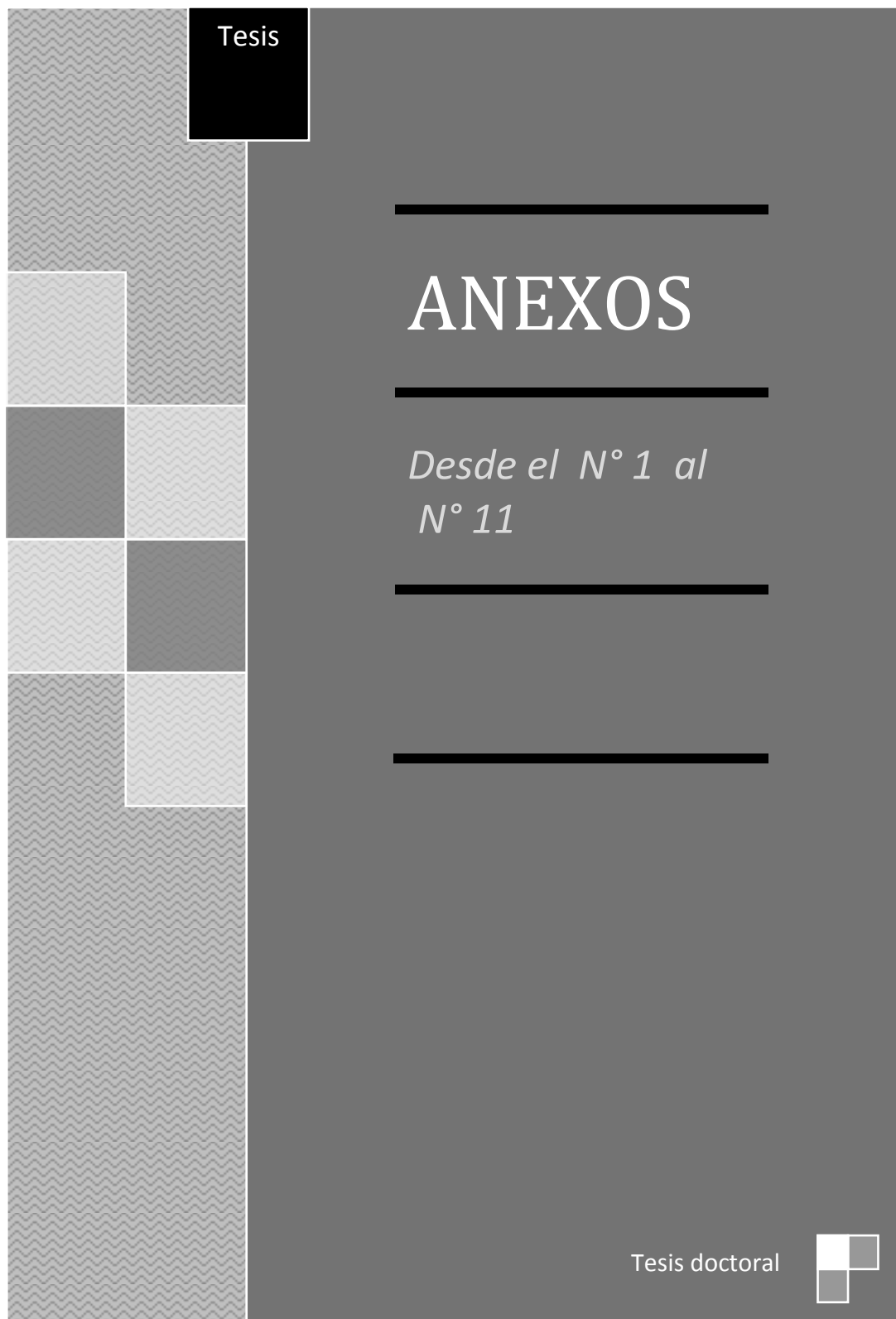
- Simon, H. A. (1975). *The functional equivalence of problem solving skills*. Cognitive Psychology, 7, 268-288.
- Simons, D.J. y Galotti, K.M. (1992). *Everyday planning: an analysis of daily time management*, Bulletin of the Psychonomic Society, Vol. 30, pp.61-4.
- Sirotnik, K. (1981). *The Contextual Correlates of the Relative Expenditures of Classroom Time on Instruction and Behavior: An Exploratory Study of Secondary Schools and Classes*. A Study of Schooling in the United States. Technical Report Series, Nº 26.
- Skaalvik, E.M. (1997). *Issues in research on self-concept*. En: Maehr, M., and Pintrich, P. R. (eds.), *Advances in Motivation and Achievement* JAI Press, New York, 10, 51-97.
- Skaalvik, E.M., y Skaalvik, S. (2007). *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*. Journal of Educational Psychology, 99, 611-625.
- Skinner, B. F. (1991). *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*. Limusa.
- Skinner, E. A., y Connell, J. P. (1986). *Control understanding: Suggestions for a developmental framework*. The psychology of control and aging, 35-69.
- Slaven, G., y Totterdell, P. (1993). *Time management training: does it transfer to the workplace?* Managerial Psychology, 8, 20-28.
- Smith, C., Clegg, B., Heggstad, E., y Hopp-Levine, P. (2009). *Interruption management: A comparison of auditory and tactile cues for both alerting and orienting*. International Journal. Human-Computer Studies, 67, 777-786.
- Smith, R.E. (1989). *Effect of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control*. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 117-133.
- Smith, S. (2002). *Tolerating uncertainty: The exploration of a 10-week stress management course which supports a process of recovery, personal change and educational development for people experiencing stress and anxiety*. Research in Post-Compulsory Education, 7, 211-227.
- Spector, P.E. (1982). *Behavior in Organizations as a Function of Employee's Locus of Control*. Psychological Bulletin, May, 482-492.
- Spector, P.E., y Blau, G.J. (1987). *Locus of Control as a Potential Moderator of the Turnover Process*. Journal of Occupational Psychology, Fall, 21-29.
- Speier, C., Valacich, J., y Vessey, I. (1999). *The influence of task interruption on individual decision making: An information overload perspective*. Decision Sciences Volumen, 30 (2), 337-360.
- Speier, C., Vasse, I., y Valachic, J. (2003). *The effects of interruptions, task complexity, and information presentation on computer-supported decision-making performance*. Decision Sciences Volumen, 34 (4), 771-797.

- SPSS 15.0 for Windows, (2006). *Statistical Package for the Social Sciences*. Chicago, Illinois.
- Stallings, J., Almy, M., Resnick, L.B., y Leinhardt, G. (1975). *Implementation and child effects of teaching practices in follow through classrooms*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 40 (7/8), 1–133.
- Stevens, F. (1993). *Applying an opportunity to learn conceptual framework to the investigation of the effects of teaching practices via secondary analyses of multiple case-study summary data*. The journal of Negro education, 62(339), 232–248.
- Stroot, S.A. y Morton, P.J. (1989). *Blueprints for learning*. Journal of Teaching in Physical Education, 8, 213-222.
- Strongman, K.T., y Burt, C.D.B. (2000). "Taking breaks from work: an exploratory inquiry". Journal of Psychology, 134, 229-42.
- Suddendorf, T., y Corballis, M. (1997). *Mental time travel and the evolution of the human mind*. Genetic, social and general. Psychology Monographs V Nº 123 pp. 133-167.
- Sullivan, H.S. (1947). *Conceptions of Modern Psychiatry: The First William Alanson White Memorial Lectures*, William Alanson White Psychiatric Foundation, Washington, DC.
- TALIS, (2009). *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje*. (Teaching and Learning International Survey) OCDE.
- Taylor, F.W. (1947). *Scientific Management: Comprising* [1903] Shop Management,[1911] The Principles of Scientific Management, and [1912] Testimony Before the Special House Committee.
- Tejada, A. (2005). *Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación*. Pensamiento Psicológico, 1(5), 117-123.
- Tormo, G. (2011). *Aprendizaje grupal: Antecedentes personales y organizacionales*. Tesis Doctoral, Editorial Universitat Politècnica de València.
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Trafton, J.G., Altmann, E.M., Brock, D.P., y Mintz, F.E. (2003). *Preparing to resume an interrupted task: Effects of prospective goal encoding and retrospective rehearsal*. International Journal of Human Computer Studies, 58(5), 583-603.
- Trípoli, A.M. (1998). *Planning and allocating: Strategies for managing priorities in complex jobs*. European Journal of Work and Organizational Psychology, 7(4), 455-476.
- Tristán, J.L. (2010). *La relación de la planificación en la interacción de los comportamientos de los profesores principiantes y con experiencia así como la de sus alumnos en un estudio de caso*. Tesis Doctoral Facultad de Ciencias del Deporte Universidad de Murcia.

- Trueman, M. y Hartley, J. (1995) A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32, 199–215.
- Tschannen-Moran M. y Woolfolk, A. (2001). *Teacher efficacy: capturing an elusive construct*. Teaching and Teacher Education. 17, 783-805.
- Tucker, L.R., y Lewis, C. (1973). *A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis*. Psychometrika. 38, 1-10.
- Usunier, J.C., y Valette-Florence, P. (2007). *The Time Styles Scale*. A review of developments and replications over 15 years. *Time & Society*, 16 (2/3), 333–366.
- Van Der Valk, T.A.E., y Broekman, H.H.G.B. (1999). *The lesson preparation method: a way of investigating pre-service teachers' pedagogical content knowledge*. *European Journal of Teacher Education*, 22 (1), 11-22.
- Van Eerde, W. (2003). *Procrastination at Work and Time Management Training*. *The Journal of Psychology* 137 (5), 421-434.
- Van Hoye, G., y Lootens, H. (2013). *Coping with unemployment: Personality, role demands, and time structure*. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 82 pp 85-95.
- Varela, J., Abalo, J., Rial, A., y Braña, T. (2006). *Análisis Factorial Confirmatorio*. En Lévy, J. y Varela, J., "Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales: Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales. Editorial Gestbiblo. España.
- Varlamova, V. (2008). *The Relationship between Time Management and Decision-Making Processes*. Thesis doctoral University of Canterbury.
- Veiga, F., y Melim, A. (2007). *Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação portuguesa do "Time Management Questionnaire"*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), 329-354.
- Vicianá, J. (2002). *Planificar en educación física*. Colección Educación Física. Ed. Barcelona: INDE.
- Villarroel, S. (2002). *Proyecto Educativo Institucional Marco legal y Estructura Básica*. Programa 900 escuelas, Ministerio de Educación, Chile.
- Vodanovich, S.J., y Seib, H.M. (1997). *Relationship between time structure and procrastination*. *Psychological Reports*, 80, 211–215.
- Walberg, H.J. (1988). *Synthesis of Research on Time and Learning*. *Educational leadership*, 45 (6), 76-85.
- Wang Jianxia, y Sun Yat-sen, (2010). *A Review of Studies on Relation between Time Management Disposition and Mental Health*. *Time Education*; V. 11.
- Wang Yan-fang, Zhang Xiao- yan, y Sang Qing-song, (2008) *Relations of Time Management Disposition, Perceived Academic Self-efficacy and*

- Anxiety among Junior School Students*. Health Medicine Research and Practice, 03.
- Wasson B. (1990). *Determining the Focus of Instruction: Content Planning for Intelligent Tutoring Systems*. Doctoral Thesis, Department of Computational Science, University of Saskatchewan.
- Weeks, David G., y Bentler, Peter M. (1979). *Multivariate Behavioral Research*, 1532-7906, 14, (2,) 169–186.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological review*, 92(4), 548
- Weinstein, C.E., Palmers, D., y Schulte, A. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory*. Florida: H&H Publishing Company.
- Wentzel. R.K. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective: *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Williams, R.L., Verble, J.S., Price, D.E., y Layne, B.H. (1995). relationship between time-management practices and personality indices and types. *Journal of Psychological Type*, 34, 36-42.
- Wolters, C.A., y Daugherty, S.G. (2007). *Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level*. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193.
- Wood, J.V. y Bandura, A. (1989). *Theory and research concerning social comparison of personal attributes*. *Psychological Bulletin*, 196 231-248.
- Wood, R., y Tabernero, C. (2000). Concepción de capacidad como determinante de autoeficacia y Eficacia grupal percibida. *Apuntes de Psicología* 18(1), 39-56.
- Wood, R., y Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory of organizational Management*. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Woolfolk, A. (2004). *What do teachers need to know about self-efficacy?* Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Woolfolk, A.E., y Woolfolk, R.L. (1986). *Time management: An experimental investigation*. *Journal of School Psychology*, 24, 267-275.
- Wright, S.P. Horn, S., y Sanders, W. (1997). *Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11:57-67.
- Xu, J. (2008). *Validation of scores on the homework management scale for middle school students*. *The Elementary School Journal* , 109 (1), 82-95.
- Xu, J. (2010). *Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis*. *Learning and Individual Differences* , 20 (1), 34-39.
- Xu, J., y Marsh, C. (2011). *Developing conceptual frameworks for effective school-based planning and curriculum development*. Paper to be

- presented at the Australian Curriculum Studies Association Biennial Conference, Hilton Hotel, Sydney, 7-9 October, 2011.
- Yildirim, A. (2003). *Instructional planning in a centralized school system: lessons of a study among primary school teachers in Turkey*. International Review of Education, 49, (5), 525-543.
- Yinger, R. (1977). *A Study of Teacher Planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University.
- Yinger, R. (1979). *Routines in teacher planning*. Theory into Practice, 18, 163-169.
- Zahorik, J.A. (1970). *The effect of planning on teaching*. The Elementary School Journal, 143-151.
- Zampetakis, L. A., Bouranta, N., y Moustakis, V. S. (2010). *On the relationship between individual creativity and time management*. Thinking Skills and Creativity, 5(1), 23-32.
- Zhang, J., y Norman, D.A. (1994). *Representations in distributed cognitive tasks*. Cognitive Science, 18, 87-12.
- Zhang Li-juan y Dong Hao-ye, (2007). *The Tendency of College Students' Time Management*. Journal of Baoding Teachers College; V. 04
- Zhang Zhijie, Huang Xiting, Feng Sihai y Deng Lin, (2001). *A research of factors related with Time Management Disposition*. Psychological Science -06.
- Zhao Jun y Li Zuo-shan, (2009). *Research into the Time Management Disposition and Learning Adaptability of Junior School Students*. Journal of Chongqing Normal University.
- Zhou Yongkang, Yao Jingzhao y Qin Qiwen, (2008). *The Relationship of Middle-rank Cadres' Time Management Inclination with Subjective Well-being and Job Burnout*. Psychological Science; 01.
- Zijlstra, F., Roe, R., Leonora, A., y Krediet, I. (1999). *Temporal factors in mental work: Effects of interrupted activities*. Journal of Occupational and Organizational Psychology 72, 163-185.
- Zimbardo, P.G., y Boyd, J.N (1999). *Putting Time in perspective: A Valid, Reliable Individual- Differences Metric*. Journal of Personality and Social Psychology, 77(6), 1271-1288.
- Zimbardo, P. Boyd, J. 2009 *La paradoja del tiempo, La nueva psicología del tiempo*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona España.
- Zimmerman, B.J. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. Journal of educational psychology, 81(3), 329.
- Zimmerman, B.J. (1999). *Autoeficacia y desarrollo educativo*. En A. Bandura (Ed.), Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. (pp. 177-200) Biblioteca de Psicología Desclée De Brouwer.



ANEXOS

- ANEXO 1 *Procedimiento para establecer niveles de dificultad en la formulación de ítems en el «cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza».*
- ANEXO 2 *Procedimiento para mejorar la escala de valoración del instrumento.*
- ANEXO 3 *Estadísticos descriptivos / aplicación cuestionario a una muestra piloto previa a la valoración de expertos.*
- ANEXO 4 *Carta dirigida a los académicos para conformar panel de expertos.*
- ANEXO 5 *Cuestionarios de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza*
- ANEXO 6 *Carta solicitud de ingreso a los Centros Educativos de Educación Municipal para aplicar el Cuestionario de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza.*
- ANEXO 7 *Carta autorización para ingresar a los establecimientos educaciones pertenecientes a la Dirección de educación de la Comuna de San Ramón, para aplicación del cuestionario.*
- ANEXO 8 *Carta autorización para ingresar a los establecimientos educaciones pertenecientes al Departamento de educación Municipal de la Comuna de La Granja, para ejecutar la aplicación del cuestionario.*
- ANEXO 9 *Carta autorización para ingresar a los establecimientos educaciones pertenecientes a la Corporación Municipal de Educación de la Comuna de La Florida, para ejecutar la aplicación del cuestionario.*
- ANEXO 10 *Factor inflación de la varianza (fiv) -modelo segundo orden formativo reflectivo.*
- ANEXO 11 *Investigaciones en Gestión del tiempo (Time Management)*

ANEXO N°1 *Procedimiento para establecer niveles de dificultad en la formulación de ítems en el «Cuestionario de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza».*

El trabajo de reelaboración de ítems ejecutado para la cuarta versión del cuestionario fue realizado en dos sesiones durante el mes de marzo del 2011 y contó con la participación de cuatros profesores: tres de Educación Básica y uno de Enseñanza Media. En cada etapa del proceso se les presentó a los docentes la dimensión y el tema o idea central a trabajar. Luego, se les solicitó que describieran las situaciones en las que se le dificulta llevar a cabo las actividades de enseñanza referidas a la gestión del tiempo y que son motivo de la presente investigación.

Establecer niveles de dificultades en los ítems, está estrechamente vinculado con la necesidad de medir los distintos niveles de capacidad, de acuerdo a Bandura:

“La eficacia percibida se debe medir empleando niveles de demandas de tarea que representen diferentes grados de desafío o impedimento para un rendimiento exitoso. Las evaluaciones de autoeficacia dan cuenta del nivel de dificultades que los individuos creen que pueden superar. Si no hay obstáculos para superar, la actividad se realiza fácilmente y todos los sujetos poseen autoeficacia alta en dicha actividad”. Bandura, (2006)

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado por Bandura, a continuación, a modo de ejemplo, se detallan los procedimientos para formular ítems con diversos niveles de dificultad para las dimensiones: “Continuidad de los procesos instruccionales” “Planificar” “Prioridades” y “persistencia en el logro de las metas educativas”.

Estableciendo niveles de dificultad en los ítems de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza:

Dimensión: “Dar continuidad a los procesos de enseñanza”; Sub-dimensión “Dar continuidad a la clase frente a problemas disciplinarios en el aula”.

<i>Idea Central</i>
Dar continuidad a la clase frente a problemas disciplinarios en el aula.

A continuación se describen los pasos realizados en esta etapa de trabajo:

- En éste primer paso, se le solicita los profesores participantes que mencionen las dificultades de tipo disciplinario con las que en ocasiones deben lidiar en el aula y que les dificultan la continuidad del proceso de enseñanza, (lo realizan sin un orden establecido, tal como lo mencionan)

Dificultades que altera la continuidad de la clase, según los profesores participantes.

	<i>¿Cuándo aumenta la dificultad para tratar los problemas disciplinarios en el aula?</i>
1	Cuando participa la mayor parte del curso (pequeña crisis)
2	Cuando el problema disciplinario tiene una connotación grave.
3	Cuando participa un número reducidos de alumnos.
4	Cuando los alumnos que participan son altamente desafiante, e insolentes.
5	Cuando existe la posibilidad de ser agredido.
6	Cuando se produce una pelea entre alumnos.
7	Cuando un alumno alterado provoca problemas disciplinarios.

- En este segundo paso, utilizando un criterio flexible, se ordenan de forma consensuada las conductas disciplinarias de acuerdo a los niveles de dificultad que presentan para el manejo del docente.

Dificultades que alteran la continuidad de la clase, ordenadas por nivel de dificultad, según la opinión de los profesores participantes.

	<u>Ordenamiento del nivel de dificultad de los problemas disciplinarios.</u> (desde las más simples a las más difíciles)
1º	Cuando un alumno alterado provoca problemas disciplinarios.
2	Cuando se produce pelea o disputa entre dos alumnos.
3	Cuando participa un número reducidos de alumnos
4	Cuando participa la mayor parte del curso (pequeña crisis)
5	Cuando los alumnos que participan son altamente desafiante, e insolentes
6	Cuando el problema disciplinario tiene una connotación grave.
7	Cuando considera que existe la posibilidad de ser agredido.

- En este tercer paso, considerando los niveles de dificultad establecidos a través de la formulación de desafíos e impedimentos se procede a la elaboración de los ítems relacionados con la capacidad de los docentes para dar continuidad a la clase frente al surgimiento de problemas disciplinarios en el aula.

Ítems obtenidos para la dimensión “Dar continuidad a la labor de enseñanza”.

Nº	Ítems
01	Dar continuidad a la clase, cuando un alumno alterado provoca problemas disciplinarios.
02	Dar continuidad a la clase, cuando se produce pelea o disputa entre dos alumnos.
03	Dar continuidad a la clase, cuando un número reducidos de alumnos participa en un problema disciplinario.
04	Dar continuidad a la clase, cuando la mayor parte de los estudiantes participa en un problema disciplinario, provocando una “pequeña crisis”.
05	Dar continuidad a la clase, cuando los alumnos que participan en problemas disciplinarios son altamente desafiantes e insolentes.
06	Dar continuidad a la clase, cuando un problema disciplinario tiene una connotación grave, pero manejable.
07	Dar continuidad a la clase, cuando el abordaje de un problema disciplinario supone la posibilidad de ser agredido.

En ésta primera etapa, mediante los pasos descritos en los párrafos y las tablas precedentes, fueron confeccionados de forma preliminar, siete (7) ítems que corresponde a la sub-dimensión “Dar continuidad a la clase frente a problemas disciplinarios en el aula”. Esta actividad permitió establecer diferencias en los niveles de dificultad en los ítems elaborados.

Cabe señalar que el procedimiento para establecer niveles de autoeficacia en los ítems de la dimensión “dar continuidad a la clase frente a problemas disciplinarios en el aula”, resultó fácil de entender y realizar por parte de los profesores participantes ya que, se trata de establecer un grado de dificultad a una conducta creciente y lineal. Sin embargo, en la dimensión “Persistencia en el logro de las metas”, se siguió otro criterio, ya que las conductas no eran lineales. Frente a este tipo de ítems en que las actividades se realizan en determinadas y diferentes circunstancias, el nivel de dificultad se ha determinado a partir de un contexto o situación.

A continuación se establecen niveles de dificultad en la Dimensión: “Persistencia en el logro de las metas educativas”, de acuerdo al último procedimiento.

Dimensión: “Persistencia en el logro de las metas educativas”

Nº	<i>Idea central</i>
02	Persistir en el logro de las metas educativas

Persistir en el logro de las metas	Siendo tenaz, incluso ante tareas tediosas.
Persistir en el logro de las metas	Completando los trabajos en los plazos establecidos.
Persistir en el logro de las metas	No importando que las tareas sean duras y exigentes.
Persistir en el logro de las metas	Incluso cuando se encuentra con situaciones inesperadas o altamente exigentes.
Persistir en el logro de las metas	Manteniéndose firme frente a las adversidades y contratiempos.
Persistir en el logro de las metas	Sacrificando parte del tiempo personal si fuese necesario.

Como puede observarse en la tabla se mide la persistencia del docente para lograr sus metas educativas, de acuerdo a distintos contextos o circunstancias. Garrido, (2003) señala:

“Para medir el nivel de autoeficacia en este tipo de conductas debe hacerse un listado de las circunstancias, especialmente de aquellas que conllevan la tentación o el miedo a ejecutarlas. El éxito de este microanálisis consiste en una enumeración lo más completa o representativa posible. Luego se le pide al sujeto que diga en cuál de esos momentos se siente capaz...” de ejecutar la tarea.

Utilizando indistintamente cada uno de los procedimientos descritos, se procedió a determinar los niveles de dificultad para las dimensiones: “Planificación del tiempo de enseñanza”; “Prioridades en el uso del tiempo”. De este modo se obtienen 31 ítems que conforman el presente instrumento.

ANEXO N° 2 Procedimiento para mejorar la escala de valoración del instrumento

Una segunda propuesta de mejora metodológica para el cuestionario de creencias de autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza, fue realizada para superar las complejas situaciones que ocurrieron en las versiones anteriores del cuestionario, que arrojó respuestas sesgadas por parte de los docentes, al responder “si se siente capaz de realizar las acciones” que se le solicitaban. Por lo anteriormente descrito, se han realizado mejoras metodológicas a la escala de valoración del instrumento, cambiando la pregunta que encabeza el cuestionario de modo que refleje una mayor variedad en las respuestas de los ítems.

En la elaboración el presente cuestionario, el encabezado se ha diseñado de la siguiente manera: En primera columna, se le pregunta si es capaz de ejecutar una determinada conductas, a lo que debe responder “SI”, si se considera capaz de ejecutarla o “NO” si se considera que no es capaz de ejecutarla. Luego en la segunda columna se le pregunta “qué tan seguro se considera de ejecutar la tarea o actividad” que se le demanda. A lo que debe responder “algo o poco seguro” o la alternativa “Muy seguro”. Finalmente, si se ha considerado capaz, debe seleccionar en la tercera columna el nivel de dificultad que le supone ejecutar la tarea utilizando una escala de uno (1) a siete (7).

A continuación se puede observar la estructura que tiene el cuestionario y tres ejemplos de cómo deben responderse.

Preguntas ficticias formuladas a un conductor de taxi que trabaja en una ciudad de gran tamaño.

EJEMPLO 1

Nº	Ítem	CAPAZ	SEGURO		DIFICULTAD	
		SI - NO	Algo	Muy	Muy	Muy
01	Conducir un automóvil durante dos horas, en el centro ciudad, respetando estrictamente las “Normas del tránsito”.	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	1 2 3 4 5 6 7	<input checked="" type="checkbox"/>

- En este caso el conductor ha respondido SI, que él es capaz de conducir un automóvil en las condiciones que se le solicitan.
- Luego responde que está “Muy Seguro” de poder ejecutar la tarea, ya que habitualmente conduce su taxi por ese lugar.
- Finalmente, en la última columna, aunque cree que es “Muy fácil” ejecutar la tarea. No ha elegido la opción 7, sino la opción 6, porque considera que existen situaciones relacionadas con la presencia de otros conductores y peatones descuidados, que influyen en el grado de dificultad para ejecutar la tarea.

EJEMPLO 2

Nº	Ítem	CAPAZ	SEGURO		DIFICULTAD	
		SI - NO	Algo	Muy	Muy	Muy
			Seguro	Seguro	Difícil	Fácil
02	Competir contra el campeón de “Formula 1” conduciendo un auto de carrera.	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1 2 3 4 5 6 7	

- En este otro caso, el mismo conductor ha respondido NO, no se siente capaz de ejecutar la tarea que se le solicita, porque considera que no tiene los conocimientos, la técnica y la experiencia para hacerlo. (Por ello, no responde las columnas restantes).

EJEMPLO 3

Nº	Ítem	CAPAZ	SEGURO		DIFICULTAD	
		SI - NO	Algo	Muy	Muy	Muy
			Seguro	Seguro	Difícil	Fácil
03	Conducir por un camino de montaña escarpada, cuando ha comenzado a nevar.	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>		1 <input checked="" type="radio"/> 3 4 5 6 7	

- En este último ejemplo, el conductor ha respondido SI, que él es capaz de conducir un automóvil por un camino de montaña escarpada.

-
- *Luego responde que está “Algo Seguro” de poder ejecutar la tarea, debido a los riesgos que implica el tipo de camino y lo resbaladizo de la nieve.*
 - *Por último, elige la opción 2, porque considera difícil poder ejecutar la tarea: le tomará demasiado tiempo hacer el camino, deberá ser cauteloso con las condiciones climáticas. Además, juzga la tarea como muy estresante y peligrosa.*

Tales ejemplos, conforman parte del protocolo de aplicación del cuestionario, y fueron elaborados con el propósito de explicar a los docentes la forma de responder el cuestionario y superar así los sesgos al momento de responder.

ANEXO N° 3 Estadísticos descriptivos aplicación cuestionario a una muestra piloto previa a la valoración de expertos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Ítem 1	60	2,00	7,00	4,45	1,12
Ítem 2	60	1,00	6,00	3,90	1,20
Ítem 3	60	2,00	7,00	5,43	1,16
Ítem 4	60	1,00	7,00	3,81	1,97
Ítem 5	60	1,00	7,00	4,58	1,38
Ítem 6	60	1,00	7,00	4,36	1,65
Ítem 7	60	0,00	7,00	3,85	1,70
Ítem 8	60	1,00	7,00	4,90	1,34
Ítem 9	60	0,00	6,00	2,78	1,51
Ítem 10	60	1,00	7,00	4,36	1,40
Ítem 11	60	1,00	7,00	5,35	1,36
Ítem 12	60	1,00	6,00	4,25	1,44
Ítem 13	60	1,00	7,00	4,86	1,46
Ítem 14	60	1,00	7,00	4,95	1,40
Ítem 15	60	2,00	7,00	4,48	1,33
Ítem 16	60	0,00	6,00	4,13	1,44
Ítem 15	60	1,00	6,00	4,16	1,30
Ítem 18	60	1,00	7,00	4,35	1,35
Ítem 19	60	1,00	7,00	4,18	1,22
Ítem 20	60	1,00	7,00	4,78	1,42
Ítem 21	60	1,00	7,00	4,10	1,61
Ítem 22	60	1,00	6,00	4,00	1,34
Ítem 23	60	1,00	7,00	4,30	1,55
Ítem 24	60	1,00	6,00	4,21	1,26
Ítem 25	60	1,00	6,00	4,30	1,27
Ítem 26	60	0,00	7,00	3,91	1,68
Ítem 27	60	1,00	7,00	5,08	1,31
Ítem 28	60	2,00	7,00	4,68	1,40
Ítem 29	60	1,00	7,00	4,48	1,33
Ítem 30	60	1,00	7,00	3,60	1,58
Ítem 31	60	1,00	7,00	4,23	1,34
Ítem 32	60	1,00	7,00	4,80	1,42
Ítem 33	60	1,00	6,00	3,92	1,41
Ítem 34	60	2,00	7,00	4,09	1,38
Ítem 35	60	1,00	7,00	4,29	1,56
Ítem 36	60	1,00	7,00	4,10	1,21
Ítem 37	60	1,00	7,00	4,21	1,26
Ítem 38	60	2,00	7,00	5,39	1,16
Ítem 39	60	1,00	7,00	4,76	1,48
Ítem 40	60	1,00	6,00	4,15	1,41
Ítem 41	60	1,00	7,00	4,12	1,51
Ítem 42	60	1,00	7,00	4,00	1,53
N válido (según lista)	60				

ANEXO N° 4 Carta dirigidas a los académicos para conformar Panel de expertos.

Estimado (a) Nombre y cargo académico

Además de saludarle le expongo lo siguiente: Me llamo Jorge Moya Rubio, soy alumno del programa de Doctorado “Calidad y Evaluación de Instituciones, Programas e Intervención Psicopedagógica” del Departamento MIDE de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad me encuentro realizando una investigación bajo la dirección de la académica Dr. María Castro Morera, que tiene por título “Perspectiva temporal y percepción de gestión auto-eficaz del tiempo de enseñanza docente”. Estudio causal de las creencias de Autoeficacia del profesorado de la Zona Oriente de Santiago, Chile.

Uno de los objetivos del proyecto, es la construcción de un instrumento de recogida de información (Cuestionario de gestión auto-eficaz del tiempo de enseñanza docente) a través del cual se pretende conocer en qué medida las creencias en las capacidades de los profesores para ejercer el control sobre demandas desafiantes y sobre su propio funcionamiento influye en su eficacia para gestionar el tiempo de enseñanza.

Dada su apreciada trayectoria profesional, experiencia académica y por sus conocimientos en el tema, me resultaría de gran interés para el óptimo desarrollo de la investigación, su opinión como experto(a) y su colaboración como juez del cuestionario que se adjunta. Con el fin de facilitar el proceso de valoración, seguidamente a esta presentación se adjuntan un documento con la propuesta preliminar, en el que le agradecería exponer sus apreciaciones, así como todo aquello que considere de su interés en torno al cuestionario.

Asimismo, dado el carácter fundamental de su opinión exclusiva y personal, la confidencialidad de los datos queda asegurada. En cualquier caso, se tendrán en cuenta en el estudio los datos generales que aparecen en las hojas de registro, en ningún caso los datos personales.

Si está interesado/a, le haré llegar los resultados del estudio, así como una breve descripción de las conclusiones lo antes posible.

Le agradecería que me hiciese llegar sus consideraciones a través de correo electrónico a: jmoyar@yahoo.es

Sin otro particular y en espera de sus noticias para contar con su colaboración,

Se despide atentamente de Ud.

Jorge Moya Rubio

Madrid, septiembre de 2010

ANEXO N°5 Cuestionario «Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza»

CUESTIONARIO TIEMPO DE ENSEÑANZA

Junto con saludarle, invito a Ud. a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto obtener información sobre las actividades asociadas al tiempo que dispone para enseñar.

Los datos que proporcione serán tratados mediante técnicas estadísticas que no consideran aspectos personales de cada participante, sino el conjunto de la información.

Su participación permite incrementar el conocimiento del tema y guiar el desarrollo de diseños, para ayudar en la formación de los docentes en el manejo de situaciones asociada a la enseñanza en el aula.

Datos Previos

a. Sexo

☐ Masculino ☐ Femenino

b. Edad (señale en el rectángulo correspondiente a sus años)

☐ 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ Más de 60

c. Carácter de la Institución donde desarrolla su trabajo

☐ Municipal ☐ Particular Subvencionado ☐ Particular Privado

d. Comuna donde se ubica la escuela -----

e. Centro educativo donde trabaja -----

f. Asignatura en la que imparte docencia -----

g. Señale el nivel en que imparte docencia

☐ Enseñanza Básica ☐ Enseñanza Secundaria ☐ Otros

h. Años de experiencia docente

☐ De 0 a 5 ☐ De 6 a 10 ☐ De 11 a 15 ☐ De 16 a 20 ☐ Más de 20

i. ¿Posee algún postítulo o perfeccionamiento docente: ☐ Sí ☐ No

j. Señale su categoría académica dentro la escuela:

☐ Profesor Titular ☐ Profesor Contrato Plazo Fijo ☐ Profesor Reemplazante

Instrucciones para responder el cuestionario

Las preguntas formuladas son de carácter hipotético y no necesariamente pueden ocurrir en el lugar donde Ud. desempeña sus labores docentes. Sin embargo, queremos saber cómo las enfrentaría si ocurrieran.

Por favor, lea atentamente cada uno de las aseveraciones y responda en la columna “**capaz**”, de acuerdo al siguiente criterio: Si se considera capaz de realizar esa tarea marque el rectángulo **SÍ**. Si no se siente capaz, marque **NO** en el rectángulo correspondiente.

Luego, en la columna “**dificultad**” marque el grado de *dificultad* que le demandaría *ejecutar esa tarea*. Según una escala de 1 a 7. Donde el valor mínimo corresponde a

1 = “**Muy difícil**”, y el valor máximo corresponde a 7= “**Nada Difícil**”.

Nº	Responda si se siente capaz de ejecutar las tareas que se señalan a continuación y el grado de dificultad con que las podría realizar .	CAPAZ		DIFICULTAD						
		SI	NO	Muy Difícil						Nada Difícil
01	Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando un alumno alterado interrumpe la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
02	Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando un alumno interrumpe la clase, siendo desafiante e insolente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
03	Priorizar el tratamiento de los contenidos de acuerdo a la didáctica de su enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
04	Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases, cuando permanece cumpliendo horario en el centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
05	Perseverar en el logro de las metas, manteniéndose firme frente a las adversidades y contratiempos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
06	Persistir en el logro de las metas, sacrificando parte del tiempo personal si fuese necesario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
07	Planificar sistemáticamente el proceso de enseñanza, incluyendo actividades para los estudiantes con necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
08	Reformular la planificación, cuando los estudiantes no responden adecuadamente a lo previsto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
09	Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando un problema disciplinario que interrumpe la clase, supone la posibilidad de ser agredido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
10	Dar continuidad a la labor de enseñanza, cada vez que una actividad de enseñanza fracasa o se agota tempranamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
11	Planificar el día antes de empezarlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
12	Mantener las prioridades de importancia, cuando se siente abrumado por la sobrecarga académica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7
13	Adaptar la planificación de las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7

14	Establecer para sí mismo, un conjunto de metas diarias.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
15	Reformular la planificación semestral, cuando los estudiantes no responden adecuadamente a lo previsto.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
16	Planificar los objetivos de enseñanza ajustando los niveles de actividad para cada grupo de estudiantes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
17	Establecer en sus planificaciones, actividades que den cuenta de la diversidad de alumnos que conforman la clase.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
18	Mantener las prioridades de importancia en las labores educativas, cuando ha asumido más tarea de las que debería.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
19	Mantener las prioridades de importancia en las labores educativas, cuando percibe que los resultados serán inciertos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
20	Empeñarse en el cumplimiento de las metas, completando los trabajos en los plazos establecidos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
21	Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando un problema disciplinario grave pero manejable, interrumpe la clase.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
22	Priorizar los objetivos de enseñanza centrados en las características de los estudiantes, cuando aumenta la presión por el cumplimiento de compromisos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
23	Hacer frente a las tareas en orden de importancia, cuando sabe que tiene plazos restringidos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
24	Establecer prioridades en las actividades de enseñanza, cuando aumenta la demanda de colaboración en nuevas tareas o proyectos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
25	Persistir en el logro de las metas establecidas, incluso cuando la tarea es tediosa.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
26	Proceder con agudeza frente a la aparición de "tiempos muertos" (Pausas injustificadas, falta de preparación...)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
27	Persistir en el cumplimiento de las metas que se ha propuestos para sus alumnos, porque tiene las habilidades para hacerlo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
28	Ser asertivo para detener cualquier situación que interrumpa la clase, por compleja que sea.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
29	Ser tenaz en el cumplimiento de las metas propuestas, incluso cuando se encuentra con situaciones inesperadas o altamente exigentes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
30	Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando en un problema de indisciplina que interrumpe la clase, se suma el resto de los alumnos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
31	Superar los obstáculos en el cumplimiento de los objetivos, no importando que las tareas sean duras y exigentes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
32	Dar continuidad a la labor de enseñanza, cuando un problema disciplinario grave pero manejable, interrumpe la clase.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7

Anexo N°6 Carta solicitud de ingreso a los Centros Educativos de Educación Municipal para aplicar el Cuestionario de Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza



Madrid, a 23 de Agosto 2011

Sra. Gloria Núñez
Directora de Educación
COMUDEF

Además de saludarle, le expongo lo siguiente: Don Jorge Moya Rubio, es un estudiante destacado del programa de Doctorado "Calidad y Evaluación de Instituciones, Programas e Intervención Psicopedagógica" del Departamento MIDE de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente se encuentra realizando una investigación doctoral que tiene por título "Perspectiva temporal y gestión auto-eficaz del tiempo de enseñanza docente", estudio de las creencias de Autoeficacia de los maestros de la Zona Sur Oriente de Santiago. El trabajo realizado por Don. Jorge Moya se destaca por su calidad y por ser altamente relevante.

Su viaje a Chile, tiene como propósito realizar el trabajo de campo necesario para el buen desarrollo de su tesis. Esta investigación busca conocer en qué medida las creencias en las capacidades de los profesores para ejercer el control sobre demandas desafiantes y sobre su propio funcionamiento, influye en su eficacia para gestionar el tiempo de enseñanza. Por este motivo, solicito a Ud. tenga a bien autorizar al doctorando bajo mi tutela a ingresar a los Centros Educativos del ayuntamiento, para aplicar el instrumento de investigación denominado "Cuestionario de gestión auto-eficaz del tiempo de enseñanza docente".

Quedo a su disposición para cualquier duda o pregunta en relación al doctorando.

Atentamente

A handwritten signature in ink, which appears to read "MARÍA CASTRO MORERA", is written over a circular official stamp of the Universidad Complutense de Madrid. Below the signature, the name "Dra. María Castro Morera" is printed.

Dra. María Castro Morera
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid
Avenida del Rector Royo Villanova s/n 28040 Madrid
E-mail: maria.castro@edu.ucm.es
Teléfono: 91 394 61 40
Fax: 91 394 61 09


Anexo N°7 Carta autorización para ingresar a los establecimientos educaciones pertenecientes a la Dirección de educación de la Comuna de San Ramón, para aplicación del cuestionario.



Departamento Educación Municipal
San Ramón

Anibal Zañartu N° 9141. Teléfono Fax : 770 89 10
Correo: dirección@demsanramon.cl

AUTORIZACION



General de Educación I. Municipalidad de San Ramón, autoriza a Don Jorge Moya Rubio, Rut. N°7.203.244-6, estudiante Doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, para ingresar a los Establecimientos Municipales de Educación, a fin de aplicar instrumento de investigación para el desarrollo de su Tesis, denominada “Cuestionario de gestión auto-eficaz del tiempo de enseñanza docente”.

Se solicita otorgar las facilidades necesarias, sin que esto entorpezca el normal funcionamiento del Establecimiento.

SAN RAMON, 29 de Agosto de 2011

Anexo N°8 Carta autorización para ingresar a los establecimientos educacionales pertenecientes al Departamento de educación Municipal de la Comuna de La Granja, para ejecutar la aplicación del cuestionario.

REPUBLICA DE CHILE
I. MUNICIPALIDAD DE LA GRANJA
DIRECCION DE EDUCACION MUNICIPAL


ORD.: N° 516 /
ANT.:
MAT.: Lo que Indica

LA GRANJA 17 AGO 2011

DE: DEPARTAMENTO DE EDUCACION MUNICIPAL
A : DIRECTORES (AS) ESCUELAS MUNICIPALES

Me permito informar a Usted, que se autoriza al Señor Jorge Moya Rubio, alumno del programa de Doctorado "Calidad y Evaluación de Instituciones y Programas e Intervención Pedagógica" del Departamento MIDE de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, para aplicar el cuestionario de gestión auto-eficaz del tiempo de enseñanza a todos los docentes de los Establecimientos Educacionales de la Comuna. Solicito además, contar con la colaboración de los docentes y de un espacio adecuado para poder desarrollar esta actividad.

Sin otro particular, saluda atentamente a usted.


RUBEN VALENZUELA FUICA
DIRECTOR

RVF/mnc
c.c.archivo:

Anexo N°9 Carta autorización para ingresar a los establecimientos educaciones pertenecientes a la Corporación Municipal de Educación de la Comuna de La Florida, para ejecutar la aplicación del cuestionario.

Ahora, Somos Todos
La Florida
Educación y Salud
AREA EDUCACIÓN

La Florida, 7 de septiembre de 2011

SEÑORES
DIRECTORES
COLEGIOS COMUDEF

Estimados Directores:

Les informo que el portador de esta carta, don Jorge Moya Rubio, es estudiante del Programa de Doctorado "Calidad y Evaluación de Instituciones Programa e Intervenciones Psicopedagógica" del Departamento MIDE de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

El señor Moya ha solicitado a esta jefatura aplicar una encuesta a una muestra estadística de profesores de establecimientos municipalizados de la comuna, por tal motivo les agradeceré dar la oportunidad para que pueda ser aplicado dicho instrumentos de investigación a algún grupo de docentes del establecimiento, que estén dispuesto a hacerlo.

Creemos que abrirse a estas iniciativas de carácter académico puede aportar antecedentes para comprender de mejor manera nuestra realidad educacional.

Les saluda atentamente,


GLORIA NÚÑEZ VILLALÓN
Jefa Área Educación

RVZ/dsg

Corporación Municipal de La Florida
Serafin Zamora 6600, La Florida • Fono: (56-2) 678 5700

**ANEXO N° 10 Factor inflación de la varianza (fiv) -modelo segundo orden
formativo reflectivo**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t
		B	Error tip.	Beta	
1	(Constante)	4,536	,246		18,440
	Preg.A01	,129	,076	,133	1,700
	Preg.A02	,122	,071	,145	1,717
	Preg.A09	-,032	,048	-,043	-,668

a. Variable dependiente: Preg.A03

Coeficientes ^a										
Coeficientes estandarizados				Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
Beta	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV	
3	18,440	,000	4,052	5,020						
3	,133	1,700	,090	-,020	,279	,219	,092	,090	,459	2,179
1	,145	1,717	,087	-,018	,263	,218	,093	,091	,392	2,552
3	-,043	-,668	,504	-,126	,062	,101	-,036	-,035	,669	1,495

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t
		B	Error tip.	Beta	
1	(Constante)	2,226	,360		6,182
	Preg.A07	,235	,068	,205	3,431
	Preg.A16	,102	,086	,082	1,179
	Preg.A17	,031	,088	,024	,352

a. Variable dependiente: Preg.A04

Coeficientes ^a									
t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad		
		Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV	
6,182	,000	1,518	2,934						
3,431	,001	,100	,369	,252	,184	,180	,770	1,299	
1,179	,239	-,068	,271	,189	,064	,062	,569	1,756	
,352	,725	-,141	,203	,161	,019	,018	,587	1,703	

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	S
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	1,704	,399		4,270	
	Preg.A12	,082	,082	,062	,993	
	Preg.A23	,060	,096	,043	,627	
	Preg.A24	,332	,095	,235	3,475	

a. Variable dependiente: Preg.A04

Coeficientes^a

t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
		Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
4,270	,000	,919	2,489					
,993	,322	-,080	,244	,200	,054	,052	,681	1,468
,627	,531	-,129	,249	,218	,034	,033	,565	1,770
3,475	,001	,144	,519	,291	,186	,181	,592	1,690

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t
		B	Error típ.	Beta	
1	(Constante)	1,674	,494		3,388
	Preg.A20	,143	,078	,114	1,828
	Preg.A25	,269	,093	,188	2,877
	Preg.A27	-,084	,095	-,055	-,891
	Preg.A29	,202	,106	,143	1,910
	Preg.A31	-,060	,097	-,045	-,625

a. Variable dependiente: Preg.A04

Coeficientes^a

t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
		Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
3,388	,001	,702	2,645					
1,828	,068	-,011	,297	,222	,099	,095	,701	1,426
2,877	,004	,085	,452	,263	,155	,150	,636	1,573
-,891	,374	-,271	,102	,114	-,049	-,046	,715	1,399
1,910	,057	-,006	,411	,234	,104	,099	,485	2,063
-,625	,533	-,250	,130	,175	-,034	-,032	,524	1,910

Anexo N° 11 Investigaciones en Gestión del tiempo (Time Management)

AÑO	AUTOR	METODO	MUESTRA	MEDIDA GESTIÓN DEL TIEMPO
1981	Hall y Hursch	Diario de estudio	4 miembros del personal de la universidad.	Un registro de actividad y cuestionario breve.
1986	King, Winett y Lovell	Cuestionario e Intervención.	56 participantes	Time Management Scale
1986	Woolfolk y Woolfolk	Experimento cuestionario	81 profesor principiante	Evaluación de programa de formación en gestión del tiempo, auto informe de competencias en gestión del tiempo.
1988	Bond y Feather	Cuestionario	3 muestras: 312, 160 y 211 estudiantes	TSQ
1990	Macan, Shahani, Diboye y Phillips	Cuestionario	353 empleados de dos organizaciones	TMBS
1991	Britton y Tesser	Cuestionario	90 estudiantes de primer y segundo año de psicología	TQM
1992	Simons y Galotti	Cuestionario, Diario de estudio, Intervención.	Estudio 1= 88 estudiantes de licenciatura. Estudio 2 = 39 estudiantes de psicología.	Planificación Cuestionario de habilidades claves desarrollado para el estudio de varias habilidades de gestión del tiempo.
1992	Koolhaas, Sijtsma y Witjas	Cuestionario	Oficiales de personal	PTP'90 (Dutch scale) (Escala alemana)
1992	Lang	Cuestionario	96 estudiante de licenciatura	Time management coping scale
1993	Lay y Schouwenburg	Cuestionario	65 estudiantes de psicología	Versión corta TMBS
1993	Slaven y Totterdell	Cuestionario, Entrevistas, Diario de estudio Intervención.	34 delegados de dos cursos de entrenamiento en TM.	Time Management Inventory
1993	Burt y Kemp	Cuestionario	Estudio 1= 100 estudiantes. Estudio 2= 50 estudiantes.	Actividad de planificación TSQ
1993	Sahani, Weiner y Streit	Cuestionario	Estudio 1= 93 estudiantes de licenciatura Estudio 2= 106 estudiantes de licenciatura	1= TMBS, TSQ 2= TMBS

TMBS: Time Management Behavior Scale.
 TMQ: Time Management Questionnaire.
 TSQ: Temporal Structure Questionnaire.
 ATOMS: Australian Time Organization Management Scale.
 TDMI: Time Management Disposition Inventory.
 TiME: Time Management Environment Scale
 TMS: Time Dimensions of Work

Investigaciones en Gestión del tiempo (Time Management)

...Continuación

AÑO	AUTOR	METODO	MUESTRA	MEDIDA GESTIÓN DEL TIEMPO
1994	Macan	Cuestionario	Estudio 1= 353 empleados de dos organizaciones Estudio 2= 341 estudiantes	TMBS
1994	Orpen	Diario de estudio	96 estudiante de licenciatura	Escala de gestión del tiempo creada
1995	Williams, Verble, Price y Laine	Cuestionario	204 estudiantes de psicología	TMQ
1995	Mpofu, Amico y Cleghorn	Cuestionario	472 estudiantes de Zimbawe.	TMQ
1996	Barlig, Kelloway y Cheung	Cuestionario	102 vendedores de autos.	Versión corta TMQ
1996	Macan	Cuestionario Estudio de intervención.	38 empleados de dos agencias de servicio social.	TMBS
1996	Trueman y Hartley	Cuestionario	293 estudiantes	TMQ
1997	Adams y Jex	Cuestionario	522 empleados adultos	TMBS
1997	Mudrack	Cuestionario	701 adultos aplicación TSQ 207 adultos aplicación TMBS	TSQ y TMBS
1997	Vodanovich y Seib	Cuestionario	115 estudiantes	TSQ
1999	Adams y Jex	Cuestionario	522 empleados adultos	TMBS
1999	Francys-Smythe y Robertson	Experimento cuestionario	48 estudiantes y empleados	TMBS; TSQ
1999	Jex y Elacqua	Cuestionario	525 empleados de varias organizaciones y estudiantes de medio tiempo.	TMBS
1999	Jex y Elacqua	Cuestionario	525 empleados de varias organizaciones y estudiantes de medio tiempo.	TMBS

Investigaciones en Gestión del tiempo (Time Management)

...Continuación

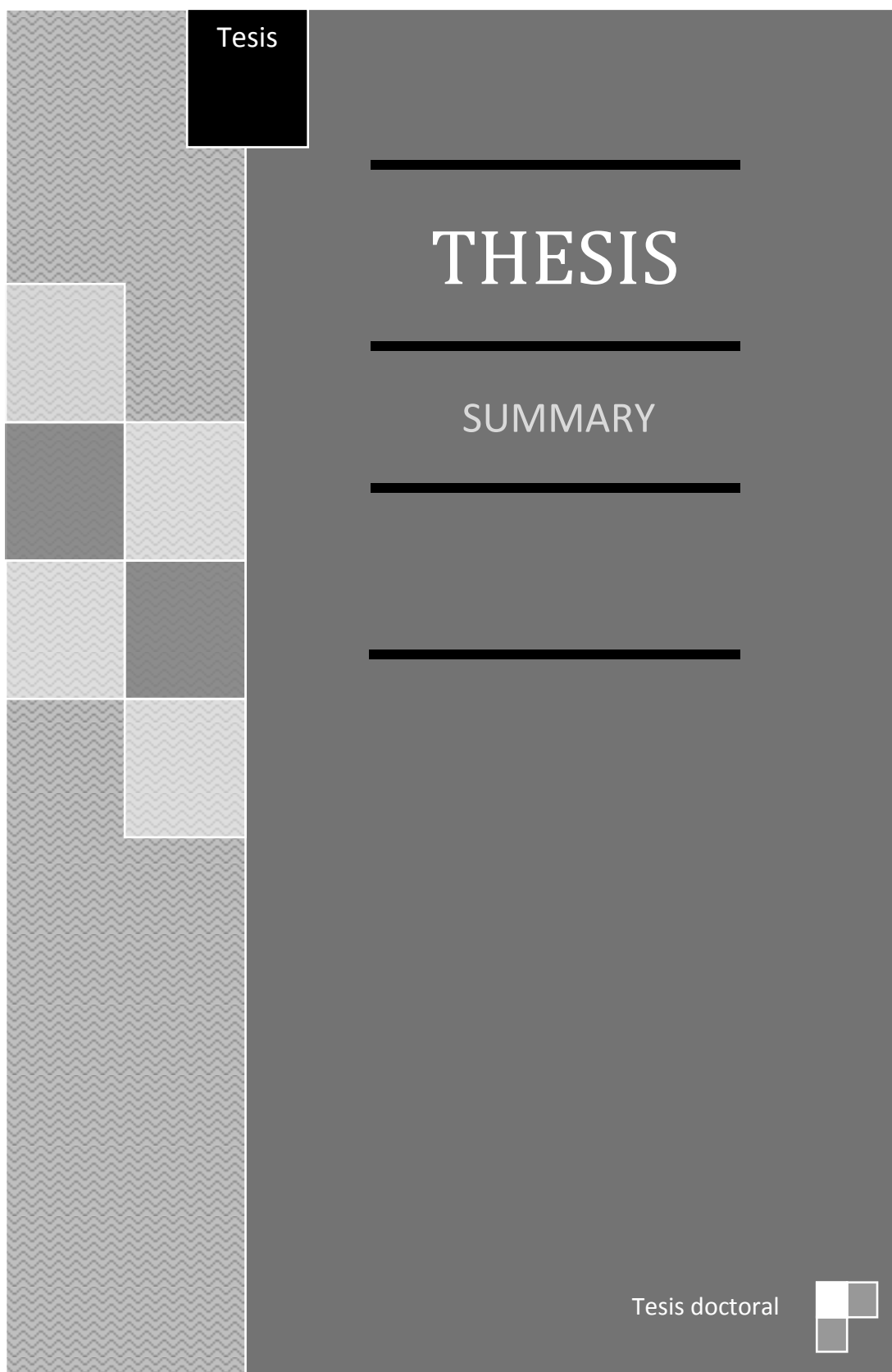
AÑO	AUTOR	METODO	MUESTRA	MEDIDA GESTIÓN DEL TIEMPO
1999	Kaufman, Scarborough y Lindquist	Cuestionario	112 participantes de los cuales 95 son trabajadores	TSQ
2000	Strongman y Burt	Cuestionario y Diario estudio	Estudio 1= 101 estudiantes de Primer año Estudio 2= 17 estudiantes	TSQ Diario
2000	Misra y McKean	Cuestionario	249 estudiantes de pregrado	TMBS
2002	Kelly	Cuestionario	130 estudiantes de licenciatura	TMBS; TSQ
2002	Alay y Kocac	Cuestionario	361 estudiantes turcos	TMQ
2002	Smith	Cuestionario	79 estudiantes	TMQ adaptación Trueman y Harley
2003	Eilam y Aharon		33 estudiantes	Planificación diaria e informes anuales
2003	Griffiths	Cuestionario	120 empleados de la oficina central de tele-trabajadores	TMBS
2003	Van Eerde	Cuestionario	14 participantes en los talleres de gestión del tiempo y grupo control de 115 estudiantes	Versión corta de TMBS
2003	Adamson, Covic, Kench, y Lincoln.	Cuestionario	154 estudiantes de ciencias	ATOMS
2003	Pérez, García y Talaya	Cuestionario	111 estudiantes de enseñanza media	Adaptación española TMQ
2004	Classens, Van Eerde, Rutte y Roe	Cuestionario	70 ingenieros	Actividad de planificación
2004	Adamson, Covic y Lincoln	Cuestionario	478 estudiantes de ciencias de la salud	ATMI Indicadores reducidos de gestion del tiempo
2004	Lincoln, Adamson y Covic	Cuestionario	Tiempo 1= 62 estudiantes. Tiempo 2= 36 Tiempo 3= 48 Estudiantes de ciencia de la salud y trabajadores de cuello blanco	ATOMS
2004	Di Min, Huang Xi-ting y Zhang Yong-hong	Cuestionario	320 estudiantes universitarios	Time Management Disposition Inventory (TDMI)

Investigaciones en Gestión del tiempo (Time Management)
...Continuación

AÑO	AUTOR	METODO	MUESTRA	MEDIDA GESTIÓN DEL TIEMPO
2004	Gu Yu y Tan Xiao-hong	Cuestionario		Time Management Disposition Inventory (TDMI)
2004	Ruan Kun-liang y Deng Ling	Cuestionario	636 estudiantes secundarios.	Time Management Disposition Inventory (TDMI)
2005	Peeters y Rutte	Cuestionario	123 profesores de escuela básica	Versión corta de TMBS
2005	Green y Skinner	Cuestionario	232 empleados adultos	
2005	Liao Ting-ting, Dong Wei, Tang Li-ping, Liu Chun-xiang	Cuestionario	270 estudiantes	Time Management Disposition Inventory (TDMI)
2005	Cheng Ke y Wang Lei	Cuestionario	511 adolescentes de escuelas medias	Time Management Disposition Inventory (TDMI) adolescentes
2005	Bi Chong-zeng y Peng Xiang-ping	Cuestionario	233 estudiantes de pregrado	Time Management Disposition Inventory (TDMI)
2007	Kearns y Gardimer	Cuestionario	269 estudiantes y personal académico	Escala propia, escala de conducta de gestión del tiempo
2008	Darren, Dixon, Stansal, Lund y Pheri	Cuestionario, Diario	231 estudiantes Alberta Canadá	6 ítems escala gestión del tiempo.
2008	Xu	Cuestionario	608 estudiantes de escuela secundaria	HMS escala de gestión del tiempo trabajo en casa
2008	Varlamova	Cuestionario	Estudio 1= XXX empleados tiempo completo N. Zelanda Estudio 2 = XXX empleados tiempo completo Rusia	Managing Your Time at Work Time Management Environment Scale Time Dimensions of Work
2009	Hellsten y Rogers	Cuestionario	704 estudiantes universitarios	Escala de gestión del tiempo
2009	Liu, Rijmen y Mac Cann y Roberts	Cuestionario	814 estudiantes	Escala de gestión del tiempo

Investigaciones en Gestión del tiempo (Time Management)
...Continuación

AÑO	AUTOR	METODO	MUESTRA	MEDIDA GESTIÓN DEL TIEMPO
2009	Li Xiaoxia y Zheng Gaojie	Cuestionario	188 estudiantes	Time Management Disposition Inventory (TDMI)
2009	Zhao Jun y Li Zuo-shan	Cuestionario	329 estudiantes secundarios	Time Management Disposition Inventory (TDMI)
2010	Eldeleklioglu, Yilmaz y Gültekin	Cuestionario	186 estudiantes	"Time Management Questionnaire, adaptado por Alay and Koçak, (2002)
2010	Xu	Cuestionario		HMS escala de gestión del tiempo trabajo en casa
2010	Adams y Van Eerde	Cuestionario	134 personas de 19 organizaciones de Madrid	Escala de 10 ítems del inventario de tiempo policrónico. - tangibilidad del tiempo
2010	Macan, Gibson y Cunningham	Cuestionario	425 licenciados	TMBS Time Urgency Scale (TUS). Prospective and Retrospective Memory Questionnaire (PRMQ).
2010	Zampetatakis, Bouranta y Moustaki	Cuestionario	186 estudiantes de ingeniería y ciencia.	Escala de la personalidad creativa 10 ítems del Cuestionario de Gestión del Tiempo (TMQ) versión modificada por Trueman y Hartley, (1996)
2010	Liu Hong-yu, Mao Jin-pin y Chen Jun	Cuestionario	200 estudiantes	Time Management Disposition Inventory (TDMI)
2010	Burt, Weststrate, Brown y Champion	Cuestionario	Estudio 1= 262 empleados de 20 organizaciones Estudio 2= 205 empleados Estudio 3= 156 empleados	Time scale
(2012)	MacCann,C., Fogarty, G. y Roberts,R. D.	Cuestionario	556 students	time management behaviors and attitudes



THESIS SUMMARY

SELFEFFICACY IN TEACHING TIME MANAGEMENT

INTRODUCTION

The present research is centered in the following aspects: processes of time management that teachers employ during their classes from the perspective of self-efficacy theory; cognitive-affective processes that play a role in the execution of said management activities, and the pedagogical implications that can be derived for teaching.

Time management in teaching is related to the way in which teachers establish procedures for meeting their teaching purposes. More specifically, it is related to the procedures that teachers establish for professional performance in order to manage activities such as: the formulation of objectives and goals, the temporal continuity in the execution of proposed teaching tasks, the resolution of complex tasks that demand adaptation to unforeseen variables, and the planning and prioritization of multiple teaching activities.

Particularly, from these management procedures, we are interested in the behaviors that the teacher establishes when elaborating, organizing, and carrying out the multiple teaching activities. Thus, investigating how teachers behave when managing time constitutes an effort to comprehend how professional performance scenarios operate and the effectiveness of their teaching actions.

The second theoretical premise for this study is related to the cognitive-affective processes³³ involved in these activities. In general, cognitive behavioral theories allow us to comprehend those aspects of human functioning through which people process and interpret their actions and endeavors in all aspects of their lives. When considering cognitive-affective aspects in teaching, the analysis of the teacher's behaviors in time management processes involve the processing of the thoughts and actions that teachers carry out in order to meet their objectives and goals, which, in turn, are influenced by basic psychological processes: cognitive, motivational, affective, and selection processes. These processes carry out a task or an action based on self-evaluation and self-regulation criteria.

Finally, from the theoretical point of view, we have considered the function that the analysis of self-efficacy beliefs performs, in order to interpret the events that stem from the teacher's time management activities. In more precise terms, we are interested in

³³ cognitive-affective skills are a system of mediation that is characterized by the formulation of plans, models, and strategies used to organize a performance. (Wood and Tabernero, 2000)

assessing the degree in which a teacher's perceived capacity to have control over taxing tasks and over their own functioning influences their teaching time management efficacy.

Certainly, self-efficacy beliefs have a notable influence on people's performance and it is an important factor when determining: the choice of behaviors, the amount of effort put into a task, and the time that will be spent to achieve the goals. For this reason, time management based on self-efficacy beliefs does not mean managing these activities without being aware of their importance. In various time management studies, people that perform these activities do so based on their skills, knowledge or experience. But possessing certain knowledge, skills or abilities is not enough to be successful in the realization of certain goals; having confidence in one's own abilities is a decisive behavior in order to achieve goals.

In summary, it is important to point out that previously mentioned theoretical aspects, which serve as a basis for the present research, come from two sources: "Social Cognitive Theory" and self-efficacy beliefs by Albert Bandura (1977, 1986), and various studies related to "Time Management" (Bond and Feather 1988; Macan, Shahani, Diboye and Phillips 1990; Britton and Tesser 1991; Claessens, Van Eerde, Rutte and Roe 2007; Misra and McKean 2001). The examination of these sources sought to elaborate a theoretical proposal about the subject and to examine the practical feasibility of creating a measurement instrument of said construct, from which structural equation models can be formulated in order to be statistically contrasted.

OBJECTIVES

In accordance with the previously mentioned premises, the following research objectives were formulated:

- To synthesize a general vision of the theoretical development of the "Social Cognitive Theory" formulated by Bandura (1977), with focus on self-efficacy beliefs.
- To set the foundation for the existence of relevant theoretical connections between the cognitive approach of these beliefs and the management behaviors that make this concept of capacity the base of interpretation and analysis of teaching time management conducts.
- To offer a theoretical revision of the different approaches of studies on time management, the involved variables, and the instruments used for their measurement, with the objective of formulating a theoretical proposal of the dimensions or factors of a measurement scale for teaching time management from the self-efficacy perspective.

- To propose and build an instrument of measure of self-efficacy beliefs in teaching time management; to analyze their factorial structure, validate, and establish the technical characteristics of the instrument.

METHODOLOGY

The participants were 341 teachers of primary and secondary education schools and municipal high schools, located in the south-eastern area of Santiago, Chile. According to the collected information, 72.7% of teachers work in primary education and 27.3% in secondary education. Of the total, 64.8% are female teachers and 35.2% are male teachers. The biggest differences in gender are found in teachers working in primary education, where female presence is significantly higher than the presence of males. The ages of the teachers range from 20 to 65 years old. Teachers of 51 years of age or higher represented the biggest percentage by level (39.1%).

Based on the theoretical review, an instrument consisting of two sections was created. The first section was aimed at obtaining information from the participating teachers while the second section, was composed of 31 Likert-type items that were related to situations associated with teachers' capacity beliefs to face different levels of difficulty set by a specific task related to teaching time management. Answers varied from one (1) to seven (7), where the minimum value, 1, corresponded to "Very hard" and the maximum value, 7, corresponded to "Not hard at all".

During the creation of this instrument, different procedures were set both to ensure its creation and to determine the scale's reliability and validity. First, in order to create the preliminary version of the «Self-efficacy in teaching time management Questionnaire», a series of tasks were performed through different phases. The results of these tasks were a preliminary version of the instrument composed of 31 items. Then, in order to determine the instrument's structure or dimension, an Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed by analyzing main components using the Varimax rotation method. Along with the exploratory analysis, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed using causal analyses. Specifically, three types of structural equation models were created: a) first order model, b) doubly reflective second order model, and c) reflective-formative second order model.

RESULTS

The different methodological procedures yielded the following results:

An Exploratory Factor Analysis (EFA) indicated that the instrument was composed of four dimensions or factors, which, together, explains the 67.707% of variance. The first factor, called «Persist in trying to achieve goals» corresponds to the 35.0% of variance and presents an internal consistency of $\alpha = .811$; the "Disposition to continue in the

task of teaching" factor corresponds to the 14.7% of variance and presents an internal consistency of $\alpha = .800$; the «Planning of teaching time» factor corresponds to the 11.3% of variance and presents an internal consistency of $\alpha = .742$; and, finally, the «Establishing properties when managing time» factor corresponds to the 6.6% of variance and presents an internal consistency of $\alpha = .776$.

Likewise, results from the Confirmatory Factor Analysis (CFA) performed through the formulation of three types of structural equation models: a) first order model, b) doubly reflective second order model, and c) reflective-formative second order model, show that the self-efficacy in teaching time management is significantly determined by four dimensions, as previously mentioned, and a total of 16 items.

Meanwhile, the goodness of fit indexes of the models showed the following results: the models' **Absolute Fit** indexes show an X^2 with values of 116 and 65 degrees of freedom in the first case, 114 and 68 degrees of freedom for the second case, and 107 and 60 degrees of freedom for the third case. In addition, the GFI has a value of 0.950 in the three models, which is considered a good fit. The RMSEA is under 0.5 for the three models, which is considered appropriate for more demanding models. The **Incremental Fit** measures are over 0.900 in the three models and even the CFI exceeds 0.95, which is considered an appropriate fit threshold. Finally, the **Parsimony Fit** indexes reflect an appropriate parsimony of the models.

According to the goodness of fit indexes, comparing rival models and choosing the self-efficacy in managing teaching time model were carried out using the parsimony fit measures, because the X^2 test is not appropriate when models of first and second order do not follow the same form. The parsimony fit measures used were: Parsimony Normed Fit Index (PNFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), and Normed Chi-squared (X^2/GL). Consequently, the doubly reflective second order model was chosen as the model that best reflects the theory regarding Self-efficacy in teaching time management.

In regard to the model's reliability, we have found that the reliability coefficient of the chosen scale presents values ranging from 0.742 to 0.811 for its dimensions. Therefore, they are within the reliability levels considered acceptable. In relation to the reliability of reflective indicators of each dimension, also called coefficient of determination or R^2 of each item, two dimensions present some items with a reliability lower than 0.5. These values are under the required threshold. However, the compound reliability condition of each dimension or construct is met.

Regarding the validity of the second order doubly reflective Model on Self-efficacy in teaching time management, it meets the different validity criteria for this type of model.

CONCLUSIONS

The conclusions of this research confirm the validity of our theoretical proposal of “Self-efficacy in teaching time management”, as well as the subsequent creation of an instrument of measure for this construct. From our research, we can highlight the incorporation of a topic that had not been considered before in the area of educational processes. It incorporates theoretical elements from time management, social cognitive theory and self-efficacy as a basis of interpretation and analysis of behaviors established by teachers in their teaching activities. Likewise, we can state that the designed instrument meets the proposed goals and appropriate technical features to be an instrument of measure for self-efficacy beliefs in teaching time management. In addition, it is necessary to emphasize that the scale counts the reliability and validity criteria that guarantee the required internal consistency and that the second order doubly reflective model shows acceptable goodness of fit indexes and can be considered a suitable representation of the established theoretical framework. Thus, we have created an instrument that allows us to measure how teachers manage their teaching time, focusing on the way in which they carry out professional performance scenarios and on the effectiveness of their teaching actions.